

Міністерство освіти і науки України  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЛАШКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА**

УДК 159.9:378 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА**  
**У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ (О. В. Лашко)  
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

**Столярчук Олеся Анатоліївна,**  
доктор психологічних наук, доцент

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Лашко О. В.* Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

У дисертації «Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету» на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено основні підходи до вивчення проблеми довіри, її специфіки та механізмів розвитку в сучасній психології; проаналізовано підходи до вивчення проблеми довіри у міжособистісній взаємодії, розкрито структуру та формально-динамічні характеристики довіри; висвітлено роль довіри в освітній взаємодії; обґрунтовано структурно-процесуальну модель розвитку довіри студента до викладача у технічному університеті. Емпірично досліджено психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету; обґрунтовано, розроблено й апробовано програму розвитку довіри студентів технічного університету до викладача в екофасилітативному підході.

У науковій роботі аналізуються основні підходи дослідження сутності, структури, функцій довіри. Так, з'ясовано, що *довіра* є багатовимірним поняттям, яке тісно співвідноситься з іншими феноменами взаємодії та розглядається з позицій різних теоретичних конструктів: як очікування, як базове соціальне настановлення, як психологічне ставлення, як психічний стан, як готовність, як соціальна емоція. В результаті теоретичного аналізу проблеми сформульовано робоче поняття довіри: це суб'єктний феномен, сутність якого полягає у специфічному ставленні до суб'єкта взаємодії, яке виявляється у переживанні його (суб'єкта) актуальної значущості та апріорної безпеки. Встановлено, що однією з ключових структурно-динамічних характеристик довіри є її динамічність, яка проявляється через зростання довіри у випадку, якщо довіра

підкріплюється діями партнера, або ослаблення чи повну втрату довіри. Відповідно, *розвиток довіри* слід тлумачити як її незворотну, спрямовану, закономірну зміну, яка відбувається у процесі взаємодії. В роботі представлено виділену за результатами теоретичного аналізу *структуру довіри* як феномену міжособистісної взаємодії: розвиток довіри між суб'єктами взаємодії відбувається на тлі ситуації довіри, утворенню якою передують невизначеність, вразливість, відсутність контролю і відкритість.

З'ясовано, що довіра відіграє значущу *роль в освітній взаємодії*. Зокрема, довіра виконує регуляторну функцію, знижуючи психологічну напругу, пов'язану із навчальними стресами; довіра активізує у студентів суб'єктність та фахово-орієнтовану мотивацію до навчання; довіра визначає конструктивність освітньої взаємодії на рівні взаєморозуміння, взаємного пізнання, взаємних впливів, взаємних дій суб'єктів; довіра сприяє процесу ідентифікації студентів з викладачем як представником професійної спільноти; досвід довірчої освітньої взаємодії впливає на формування у студентів образу довіри в майбутній професійній діяльності. Виділено *психологічні чинники* та обґрунтовано структурно-процесуальну модель розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, до якої увійшли зовнішні, які відповідно характеризують зовнішні впливи на розвиток довіри, та внутрішньоособистісні, що описують вплив особистісних властивостей студентів на розвиток в них довіри до викладача. Обґрунтовано *оптимальний рівень довіри студентів до викладача* у технічному університеті, який характеризується перевагою довіри над недовірою і позначається рівнем «вище середнього».

У дисертаційному дослідженні представлено результати емпіричного вивчення психологічних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Надано результати констатувального експерименту, в результаті якого: уточнено зміст зовнішніх і внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті; з'ясовано особливості і детермінанти прояву та розвитку довіри у студентів; порівняно експериментальні дані з різних технічних університетів, що брали участь у

дослідженні; досліджено настановлення студентів технічного університету щодо ролі довіри в освітній взаємодії; визначено вікові особливості прояву і розвитку довіри у студентів. В роботі відображено результати дослідження психологічних корелятив між чинниками розвитку довіри студентів до викладача, зокрема виділено внутрішньо-особистісні кореляти розвитку довіри; кореляти, пов'язані із професіоналізмом діяльності викладача та його авторитетністю.

Дисертаційна робота містить експериментальне обґрунтування *факторної структури розвитку довіри* студентів до викладача у технічному університеті, виділеної на підставі емпіричних даних констатувального експерименту. Так, з'ясовано, що рушійними силами розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті є: зміст Я-концепції студентів (самоприйняття, впевненість у собі, довіра до себе, позитивні відносини з іншими та інтернальність); комунікативні характеристики студентів (схильність до саморозкриття, настановлення щодо престижності довіри у суспільстві, автономність студентів, настановлення щодо неупередженості і партнерства як детермінант авторитетності викладача); професіоналізм діяльності викладача (вплив довіри до викладача на інтерес до вивчення навчальної дисципліни, на врахування студентами настанов і вимог викладача; майстерність подачі матеріалу; схильність піддаватися умовлянням студентів щодо отримання бажаної оцінки); критичність мислення студентів (настановлення студентів щодо соціального престижу довіри; їхня можливість висловити альтернативну точку зору; внутрішня конформність студентів); авторитетність викладача (доброзичливість викладача, прояв ним поваги до студентів, толерантності; фахова компетентність викладача; можливість звернутися до викладача за консультаціями; настановлення студентів щодо значущості довіри до викладача у їхньому професійному становленні); міжособистісні відносини студентів і викладача (настановлення студентів щодо ролі відносин з викладачем у їхньому професійному становленні; ставлення викладача до студентів; настановлення студентів щодо соціального престижу довіри; можливість поставити викладачу запитання); фасилітація викладачем навчальної діяльності студентів (вплив довіри до викладача на якість виконання

студентами домашніх завдань; можливість звернутися до викладача з проханням; вплив довіри до викладача на психологічне самопочуття студентів під час занять, на сприймання та розуміння ними навчального матеріалу).

У роботі констатовано *вікові відмінності прояву довіри* у студентів технічного університету. Зокрема, визначено вікову диференціацію прояву у студентів довіри до себе, а також диференціацію впливу довіри до викладача на психологічне самопочуття досліджуваних студентів під час занять та на врахування ними настанов і вимог викладача. Статистично підтверджено, що найбільш *впливовими показниками розвитку довіри* у студентів технічного університету є їхнє самоприйняття, довіра до себе, впевненість у собі, схильність до саморозкриття. Зазначено, що серед досліджуваних студентів переважають носії низького і середнього рівнів сформованості цих показників, що свідчить про доцільність створення умов навчання, сприятливих для розвитку у студентів самоприйняття, довіри до себе, впевненості у собі та схильності до саморозкриття.

Обґрунтовано, розроблено й апробовано *програму розвитку довіри* до викладача у студентів технічного університету, завданнями якої постали: підвищення мотиваційної готовності викладачів до партнерської освітньої взаємодії та наставництва у професійному становленні студентів; збагачення психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладачів; створення умов для формування у студентів позитивного змісту Я-концепції, зокрема самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе; сприяння розвитку у студентів позитивних комунікативних характеристик, зокрема схильності до саморозкриття та настановлень щодо партнерської освітньої взаємодії; посилення фахово-орієнтованої мотивації студентів до навчання та розвиток в них почуття відповідальності за результати власного професійного становлення.

Описано зміст програми розвитку довіри до викладача у студентів, яка спирається на два напрями спрямованих впливів: супровід психологом процесу підвищення компетентності викладачів в аспекті покращення освітньої

міжособистісної взаємодії, зокрема розвитку довіри; психолого-педагогічний супровід викладачем навчальної діяльності студентів. Методологічно зміст програми ґрунтується на екофасилітативному підході до надання психолого-педагогічної допомоги. Перший напрям реалізовувався у вигляді серії психолого-педагогічних семінарів за участі викладачів досліджуваної кафедри у супроводі психолога – екофасилітатора і включав два блоки тематичних зустрічей: блок 1 – «Психологічні аспекти освітньої взаємодії у технічному університеті», блок 2 – «Психолого-педагогічні умови розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету». Другий напрям змісту програми реалізовувався викладачем безпосередньо в освітньому процесі у формі фасилітації навчальної діяльності студентів технічного університету. У дисертаційній роботі розкрито психологічні та педагогічні аспекти організації фасилітації процесу фахової підготовки студентів у технічному університеті з метою розвитку в них довіри до викладача.

Проаналізовано результати апробації розробленої програми, внаслідок чого встановлено, що спрямована екологізація освітнього середовища у технічному університеті сприяє розвитку довіри до викладача у студентів. Статистично доведено, що в результаті формувального впливу у студентів експериментальної групи зріс середній рівень сформованості впливових показників розвитку довіри, а саме – самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе та схильності до саморозкриття. Експериментально підтверджено, що кількість студентів з рівнем «вище середнього» за впливовими показниками розвитку довіри в експериментальній групі значно збільшився. У контрольній групі виявлено зниження середнього рівня сформованості впливових показників розвитку довіри, а також зменшення кількості студентів з рівнем «вище середнього» за цими показниками.

Дисертація містить *рекомендації для викладачів* технічного університету щодо розвитку довіри до них у студентів. Рекомендації сформульовано за результатами теоретико-емпіричного дослідження психологічних чинників

розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті та з урахуванням висновків щодо апробації розробленої програми розвитку довіри.

*Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:*

*уперше* виокремлено та деталізовано зовнішні та внутрішні чинники розвитку довіри студентів до викладача; розроблено структурно-процесуальну модель розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, яка містить зовнішні та внутрішньоособистісні чинники, а також напрями розвитку довіри на підґрунті партнерської освітньої взаємодії; виявлено вікову динаміку розвитку довіри студентів до викладача, визначено факторну структуру розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету;

*розширено та доповнено* смислові аспекти форм прояву, детермінант та способів розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті; передумови екологізації освітнього середовища у технічному університеті; можливості екофасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів та педагогічної діяльності викладачів технічного університету, спрямованого на розвиток довіри студентів до викладача;

*набули подальшого розвитку та узагальнення* уявлення про значущість довіри студентів до викладача в умовах їхньої фахової підготовки.

*Практичне значення результатів дослідження* полягає в розробці психолого-педагогічної програми, впровадження якої сприяє формуванню екологічного освітнього середовища у закладі вищої освіти, оптимізує освітню взаємодію викладача і студентів, базовану на партнерстві та взаємному довірчому ставленні. Програма підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного університету, що складається з серії семінарів у екофасилітативному підході, може бути використана у системі підвищення їхньої професійної кваліфікації. Укладені методичні рекомендації для викладачів спрямовані на реалізацію психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентів технічного університету з метою розвитку в них довіри до викладача. Апробована програма розвитку довіри студентів до викладача рекомендується для впровадження психолого-педагогічною службою технічних

закладів вищої освіти. Зміст теоретичних і практичних напрацювань дисертації може використовуватися у викладанні навчальних дисциплін «Психологія особистості», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи», «Соціальна психологія» студентам педагогічних і психологічних спеціальностей, а також викладачам – слухачам курсів підвищення кваліфікації.

*Визначено перспективні напрями подальших досліджень:* вивчення психологічних чинників оптимізації довіри викладачів технічного університету до студентів, розробка практик психологічної допомоги та самопомоги викладачам технічного закладу вищої освіти на шляху професійного зростання в аспекті розвитку довірчих відносин із студентами.

*Ключові слова:* довіра, студент, викладач, освітня взаємодія, технічний університет, психологічні чинники, розвиток довіри, факторна структура розвитку довіри, екологізація, екофасилітація.

### **Список публікацій здобувача**

#### ***Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації***

1. Лашко О. В. Програма розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2020. Вип. 18, Т. 2, С. 77-82.

2. Юрченко О. В. Взаємозв'язок інтернальності та міжособистісної довіри студентів технічного ВНЗ. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2012. № 2(35). С. 110-116.

3. Юрченко О. В. Взаємозв'язок рівня довіри та локусу контролю студентів технічного ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Психологічні науки». 2012. Вип. 103, Т. 2. С. 204-208.

4. Юрченко О. В. Особливості встановлення довіри між студентом і викладачем у технічному вищому навчальному закладі. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 6 (19). С. 447-456.



5. Юрченко О. В. Роль і місце довіри у взаємодії між студентом і викладачем технічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2010. Вип. 82, Т. II. С. 299-303.

6. Лашко Е. В. Принципы экологичности в образовательном процессе при подготовке специалистов технического университета. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (58), Issue 133, 2017. P. 20-23.

7. Лашко О. В. Вікові особливості прояву довіри студента до викладача у технічному університеті. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2020. Вип. 13, Т. 2, С. 81-86.

8. Lashko O., Velychko O. Study OF Social Trust Among the Students of Higher Education Institutions. *International Scientific Journal "Science. Business. Society"*. Issue 4/2016. Sofia, Bulgaria, 2016. P. 41-42.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

9. Лашко О. В. До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 16 (59). Рівне, 2017. С. 93-95.

10. Лашко Е. В. Взаимосвязь интернальности и доверия студентов технического вуза. *Инновации в современном мире* : сборн. статей по матер. XX Междунар. заочн. научно-практ. конф. Москва, 2013. С. 159-164.

11. Лашко Е. В. Исследование взаимосвязи саморегуляции и доверия в контексте процесса подготовки специалистов приборостроительной отрасли. *Приборостроение – 2015* : материалы 8-й Междунар. научно-техн. конф. Том 2. Минск : БНТУ, 2015. С. 206-208.

12. Лашко Е. В. Исследование уровня социального доверия у студентов технического вуза. *Потенціал розвитку науки в першій чверті ХХІ століття* : збірник наук. праць Міжнар. конф. Київ, 2013. Ч. II. С. 120-122.

13. Лашко О. В. «Довірчий профіль» викладача вищого навчального закладу. *Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя* : зб. статей учасників XX Всеукр. наук.- практ. конф. Запоріжжя, 2013. Т. 1 «Науки гуманітарного циклу». С. 44-46.

14. Лашко О. В. До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVI Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2017. С. 126.

15. Лашко О. В. Довіра між студентом і викладачем як чинник успішного вивчення фундаментальних дисциплін. *Научные исследования современности* : сб-к научн. трудов по матер. Междунар. научно-практ. конф. Киев : НАИРИ, 2014. С. 21-23.

16. Лашко О. В. Досвід застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять для студентів технічної спеціальності. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матер. Всеукр. конф. з міжнар. участю. Київ, 2018. С. 131-134.

17. Лашко О. В. Екопсихологічні технології в організації освітнього процесу у технічному ВНЗ. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 145-146.

18. Лашко О. В. З досвіду застосування екопсихологічної фасилітації в організації педагогічної практики аспірантів технічного ВНЗ. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 172-173.

19. Лашко О. В. З досвіду застосування групової екофасилітації в організації практикумів з комп'ютерних дисциплін. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 158-159.

20. Лашко О. В. Застосування сучасних методів психолого-педагогічного супроводу в організації навчальних занять для майбутніх інженерів з приладів і

систем контролю та діагностики. *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 2-гої наук.-техн. конф. з міжнар. участю. Люблін, Польща, 2018. С. 27-30.

21. Лашко О. В. Окремі аспекти розробки навчальних програм для студентів спеціалізації «неруйнівний контроль, технічна діагностика». *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 3-ї наук.-техн. конф. з міжнародною участю. Київ, 2019. С. 32-38.

22. Лашко О. В. Особливості гуманізації вищої технічної освіти при підготовці фахівців з неруйнівного контролю. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XV Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2016. С. 159.

23. Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців з неруйнівного контролю в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. *Сучасні прилади, матеріали і технології для неруйнівного контролю і технічної діагностики машинобудівного і нафтогазовпромислового обладнання* : зб. матер. доповідей Восьмої міжнар. наук.-техн. конф. Івано-Франківськ, 2017. С. 70-72.

24. Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід процесу формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців технічної галузі. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2017. С. 71-72.

25. Лашко О. В. Формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців з неруйнівного контролю. *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 1-шої наук.-техн. конф. з міжнар. участю. Люблін, Польща, 2017. С. 49-52.

26. Лашко О. В. Функції довіри у взаємодії «студент-викладач» у технічному ВНЗ. *Перспективні напрямки української науки* : збірник статей

учасників XXII Всеукр. наук.-практ. конф. Т. 1 «Науки гуманітарного циклу». Запоріжжя, 2013. С. 28-29.

27. Лашко О. В. Чинники розвитку довіри у технічному університеті. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XIX Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2020. С. 128-129.

## ABSTRACT

*Lashko O.V.* Psychological factors of technical universities students' trust in a professor. – Qualification scientific work, retaining manuscript rights.

Dissertation for a Candidate's of Science in Psychology, specialty 19.00.07 Pedagogical and Age Psychology – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

In the dissertation on "Psychological factors of technical universities students' trust in a professor" based on the theoretical analysis of the scientific sources, the basic approaches to studying an issue of trust, its specifics and mechanisms of development in the current psychology were defined. Approaches to studying the problem of trust in interpersonal interactions are analyzed, and the structure, formal and dynamic features of trust are presented in the dissertation paper. The role of trust in the educational interactions is explained. The structural and process model of development of technical university students' trust in a professor is substantiated. Psychological factors of development of technical university students' trust in a professor are empirically investigated; the program of development of technical university students' trust in a professor in the eco-facilitative approach is substantiated, developed and tested.

The research paper analyzes the main approaches to studying the essence, structure, and functions of trust. Thus, it was established that *trust* is considered to be a multidimensional concept. It has a tight correlation with other interaction phenomena and can be viewed from a standpoint of various theoretical constructs such as: as an expectation, as a basic social attitude, as a psychological attitude, as a willingness, as a social emotion. As a result of a theoretical analysis of the problem, a working definition of trust is defined as a subject phenomenon that means a specific attitude towards a

subject of interaction which is manifested in a subject experiencing their actual significance and apriori safety. It was identified that one of the key structural and dynamic features of trust is its dynamic: if trust is supported with a partner's actions it builds the trust or, on the contrary, trust can be undermined or completely lost. Accordingly, the *development of trust* should be interpreted as its irreversible, directed, natural change that occurs in the process of interaction. The dissertation presents the *structure of trust* as a phenomenon of interpersonal interaction selected based on the results of theoretical analysis—the development of trust between the subjects of interaction takes place based on a situation of trust, the formation of which is preceded by uncertainty, vulnerability, openness and lack of control.

Trust has been found to play a significant *role in educational interaction*. Thus, trust performs a regulatory function reducing psychological anxiety and tension caused by a study stress; trust activates students' subjectiveness and professionally oriented motivation to studying; trust determines the constructiveness of educational interaction at the level of mutual understanding, mutual knowledge, mutual influences, subjects' mutual actions; trust fosters a process of students' self identification with a professor as a representative of a professional community; an experience of a two-year educational interaction influences the formation of students' image of trust in a future professional activity. *Psychological factors* are singled out and the structural and process model of technical university students' trust in a professor is substantiated, which includes external factors, that characterize external influences on trust development, and intrapersonal ones, which describe the influence of students' personal characteristics on a professor's trust. *The optimal level of technical university students' trust in a professor* is established. This level is characterized by a prevalence of trust over distrust and is indicated by "above average" level.

The dissertation research presents the results of the empirical study of psychological factors of development of technical university students' trust in a professor. The results of a summative experiment are provided. As a result of this experiment, the content of external and intrapersonal factors of development of technical university students' trust in a professor was clarified; specifics and

determinants of manifestation of students' trust were unraveled; experimental data from various technical universities that participated in the research were compared; the attitude of technical university students towards the role of trust in educational interaction was investigated; age correlations of manifestation and development of students' trust were defined. This dissertation represents the results of the study on psychological correlates between the development of students' trust in a professor. According to this study, intrapersonal correlates of trust development and correlates related to the professionalism of a professor's activity and their authority were singled out.

The dissertation contains an experimental based explanations of a *factor structure of trust development* in students towards a professor in a technical university, which were singled out on the basis of empirical data of the summative experiment. Thus, it was established that the driving forces of trust development in students towards professors in a technical university are as follows: content of students' self-concept (self-acceptance, self-confidence, positive relationships with others, and internality); students' communicative characteristics (such as propensity to self-expression, attitudes about the prestige of trust in a society; students' independency; attitudes about impartiality and partnership as an authority determinant of a professor); professionalism of professors' actions (influence of trust in a professor on an interest in studying the discipline, on students' consideration of professors' requirements and instructions; professional skills of presenting educational materials; professors' susceptibility to students' "begging" for a desired grade); students' critical thinking (students' attitude of social prestige of trust; students' ability to present alternative points of view; students' internal comfort); authority of a professor (professors' amicable attitude, their show of respect to students, tolerance; professional competence; a possibility for students to consult a professor; instructing students on the importance of trust in a professor in terms of their professional development); interpersonal relations between students and professors (explaining to students the importance of role of relations with a professor in their professional development; professors' attitude to students; instructing students on the social prestige of trust; a possibility to ask professors questions); professors'

facilitation of students' learning activities (the impact of trust in a professor on the quality of students' homework; a possibility to ask a professor questions; an impact of trust in a professor on the psychological well-being of students during classes, their perception and understanding of educational material).

The paper states *the age differences in the manifestation of trust* in students of technical universities. In particular, the age differentiation of students' self-confidence, as well as the differentiation of the influence of trust in a professor on the psychological well-being of the students being studied during classes and their consideration of a professor's instructions and requirements. It is statistically confirmed that the indicators that have the most influence on the development of trust in students of technical universities are their self-acceptance, self-confidence, self-trust, propensity to self-expression. It is noted that among the studied students prevail those who are carriers of low and medium levels of formation of these indicators, which indicates that it makes sense to create favorable learning conditions which will foster the development of students' self-acceptance, self-confidence, self-trust and propensity to self-expression.

*The program of development of trust* in a professor at students of technical universities is substantiated, developed and tested. The tasks of the program were defined as follows: increase of motivational readiness of professors to partner educational interaction and mentoring in students' professional development; enrichment of psychological and pedagogical competence and pedagogical skills of professors; creating favorable conditions for the formation of positive content in students of self-identity, particularly self-acceptance, self-confidence, self-confidence; promoting the development of students' positive communicative characteristics, in particular a tendency to self-expression and guidelines for educational partnership; strengthening professionally-oriented motivation of students to study and developing in them a sense of responsibility for the results of their own professional development.

The content of the program of the development of trust in a professor at students is described, which is based on two directions of target influences: support by a psychologist of a process of increase of competence of professors in the aspect of improvement of educational interpersonal interaction, in particular development of

trust; psychological and pedagogical support by a professor of educational activity of students. Methodologically, the content of the program is based on an eco-facilitative approach to the provision of psychological and pedagogical assistance. The first direction was implemented in a form of a series of psychological and pedagogical seminars with the participation of professors of the studied department accompanied by a psychologist-eco-facilitator and included two blocks of thematic meetings: block 1—"Psychological aspects of educational interaction at a technical university", block 2—"Psychological and pedagogical conditions of trust development in a professor at students of a technical university". The second direction of the program was implemented by a professor specifically in the educational process in the form of facilitation of educational activities of students of a technical university. The dissertation paper reveals the psychological and pedagogical aspects of the organization of the facilitation of the process of professional training of students at a technical university in order to develop their confidence in a professor.

The results of approbation of the developed program are analyzed, as a result of which it is established that the aimed ecologization of the educational environment in a technical university promotes the development of trust in a professor among students. It is statistically proven that as a result of the formative influence, the students of the experimental group increased the average level of formation of influential indicators of trust development, namely self-acceptance, self-confidence, self-trust and propensity to self-expression. It is experimentally confirmed that the number of carriers of the level "above average" in terms of influential indicators of trust development in the experimental group has increased significantly. The control group found a decrease in the average level of formation of influential indicators of trust development, as well as a decrease in the number of carriers of the level "above average" in these indicators.

The dissertation paper contains *recommendations for professors* of technical universities on the development of trust in them among students. The recommendations are formulated based on the results of theoretical and empirical research of psychological factors of students' trust in a professor at a technical university and taking into account the conclusions on approbation of the developed program on trust development.



*Scientific novelty and theoretical significance of the obtained results:*

*for the first time* it was singled out the external and internal factors of development of students' trust in a professor; it was developed a structural and process model of developing students' trust in a professor at a technical university, which contains external and intrapersonal factors, as well as areas of trust development based on partnership educational interaction; the age dynamics of development of trust of students in a professor were found, the factor structure of development of trust in a professor at students of technical universities was defined;

the semantic aspects of manifestation forms, determinants and ways of developing students' trust in a professor at a technical university; prerequisites for the ecologization of the educational environment at a technical university; opportunities for eco-facilitative support of students' educational activities and pedagogical activities of professors of technical universities, aimed at developing students' trust in a professor have been *expanded and supplemented*;

the idea of the importance of students' trust in a professor in terms of their professional training *acquired further development and generalization*.

*The practical significance of the research results* is to develop a psychological and pedagogical program, the implementation of which contributes to the formation of an ecological educational environment in higher education institutions, optimizes educational interaction between professors and students, based on partnership and mutual trust. The program of improving the psychological and pedagogical competence of professors of technical universities, consisting of a series of seminars in the eco-facilitative approach, can be used in the system of professional development. The concluded methodical recommendations for professors are directed on realization of psychological and pedagogical support of educational activity of students of technical universities for the purpose of development of their trust in a professor. The tested program of development of students' trust in a professor is recommended for implementation by psychological and pedagogical service of technical institutions of higher education. The content of theoretical and practical results of the dissertation paper can be used in teaching disciplines "Personality Psychology", "Pedagogical

Psychology", "High School Psychology", "Social Psychology" to students of pedagogical and psychological majors, as well as professors who take advanced training courses.

*Perspective directions of further research are defined* as follows: studying of psychological factors of optimization of trust of professors of technical universities in students, development of practices of psychological help and self-help to professors of technical institutions of higher education on a way of professional growth in the aspect of development of trust relationships with students.

*Keywords:* trust, student, professor, educational interaction, technical university, psychological factors, development of trust, factor structure of the trust development, ecologization, eco-centered facilitation.

### **List of author`s publications**

#### ***Scientific works in which the main results of the dissertation are published***

1. Lashko, O. V. Prohrama rozvytku doviry do vykladacha u studentiv tekhnichnoho universytetu [The program of development of students trust to the teacher in technical university]. *Naukovyi zhurnal z sotsiologhii ta psykholohii «Habitus»* [Scientific Journal of Sociology and Psychology "Habitus"]. 2020. 18, 77-82. [In Ukrainian] (ISSN 2663-5208) (Index Copernicus)

2. Yurchenko, O. V. Vzaiemozviazok internalnosti ta mizhosobystisnoi doviry studentiv tekhnichnoho VNZ [Relationship between internality and interpersonal trust of technical university students]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskyi politekhnichniy instytut". Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika.* [Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2012. 2(35), 110-116. [In Ukrainian]

3. Yurchenko, O. V. Vzaiemozviazok rivnia doviry ta lokusu kontroliu studentiv tekhnichnoho VNZ [Relationship between the level of trust and the locus of control of technical universities students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Psykholohichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Psychological Sciences Series]. 2012. 103, 204-208. [In Ukrainian]

4. Yurchenko, O. V. Osoblyvosti vstanovlennia doviry mizh studentom i vykladachem u tekhnichnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Peculiarities of establishing trust between a student and a teacher in a technical higher educational institution]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity [Bulletin of postgraduate education]*. 2012. 6(19), 447-456. [In Ukrainian]

5. Yurchenko, O. V. Rol i mistse doviry u vzaiemodii mizh studentom i vykladachem tekhnichnoho universytetu [The role and place of trust in the interaction between the student and the teacher of the technical university]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Psykholohichni nauky [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Psychological Sciences]*. 2010. 82, 299-303. [In Ukrainian]

6. Lashko, E. V. Pryntsypy ekolohychnosti v obrazovatelnom protsesse pri podhotovke spetsyalystov tekhnicheskoho universytetu [The principles of eco-centered facilitation in the educational process in the preparation of specialists of a technical university]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. 58, 20-23. [In Russian] (ISSN 2308-5258)

7. Lashko, O. V. Vikovi osoblyvosti proiavu doviry studenta do vykladacha u tekhnichnomu universyteti [Age features of the student's trust to the teacher at the technical university]. *Naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psykholohii "Habitus" [Scientific Journal of Sociology and Psychology "Habitus"]*. 2020. 13, 81-86. [In Ukrainian] (ISSN 2663-5208) (Index Copernicus)

8. Lashko, O., Velychko, O. Study OF Social Trust Among the Students of Higher Education Institutions. *International Scientific Journal "Science. Business. Society"*. 2016. 4, 41-42. [In English] (ISSN 2367-8380)

***Scientific works that certify the approbation of the dissertation materials:***

9. Lashko, O. V. Do pytan transformatsii systemy vyshchoi tekhnichnoi osvity. Dovira u protsesi formuvannia ekolohichnoho osvitnoho prostoru [On the issues of transformation of higher technical education system. Trust in the process of forming an ecological educational space]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i*

*vykhovannia v zakladakh osvity: Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu [Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: Scientific notes of Rivne State University for the Humanities]*. Chernihiv, 2017. 16(59), 93-95. [In Ukrainian]

10. Lashko, O. V. Dosvid zastosuvannia ekopsykholohichnoi fasylytatsii v orhanizatsii navchalnykh zaniat dlia studentiv tekhnichnoi spetsialnosti [Experience of application of eco-centered psychological facilitation in the organization of educational employment for students of a technical specialty]. *Psykhologichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii subiektiv osvitnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy: Vseukr. konf. z mizhnar. uchastiu [Psychological dimensions of personal interaction of subjects of educational space in the context of the humanistic paradigm: Ukrainian conf. with international participation]*. Kyiv, 2018. 131-134. [In Ukrainian]

11. Lashko, O. V. Zastosuvannia suchasnykh metodiv psykhologohopedahohichnoho suprovodu v orhanizatsii navchalnykh zaniat dlia maibutnikh inzheneriv z pryladiv i system kontroliu ta diahnostyky [Application of modern methods of psychological and pedagogical support in the organization of training sessions for future engineers of devices and systems of control and diagnostics]. *Neruinivnyi kontrol v konteksti asotsiiovanoho chlenstva Ukrainy v Yevropeiskomu Soiuzi: Nauk.-tekhn. konf. z mizhnar. uchastiu [Non-destructive testing in the context of Ukraine's associate membership in the European Union: Scientific and technical conf. with international participation]*. Liublin, 2018. 27-30. [In Ukrainian]

12. Lashko, O. V. Osoblyvosti humanizatsii vyshchoi tekhnichnoi osvity pry pidhotovtsi fakhivtsiv z neruinivnoho kontroliu [Features of humanization of higher technical education in the training of specialists in non-destructive testing]. *Pryladobuduvannia: stan i perspektyvy : Mizhnar. nauk.-tekhn. konf. [Instrument making: state and prospects: International scientific and technical conf.]*. Kyiv, 2016. 159. [In Ukrainian]

13. Lashko, O. V. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid protsesu formuvannia ekolohichnoho osvitnoho prostoru pry pidhotovtsi fakhivtsiv tekhnichnoi haluzi [Psychological and pedagogical facilitation of the process of formation of eco-centered

educational space in the training of specialists in the technical field]. *Psykhologho-pedahohichnyi suprovid fakhovoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osobystosti v umovakh transformatsii osvity: Vseukr. nauk.-prakt. konf. [Psychological and pedagogical facilitation of professional training and advanced training of the individual in terms of educational transformation: Ukrainian scientific-practical conf.]*. Kyiv, 2017. 71-72. [In Ukrainian]

14. Lashko, O. V. Chynnyky rozvytku doviry u tekhnichnomu universyteti [Factors of trust development in technical university]. *Pryladobuduvannia: stan i perspektyvy : Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Instrument making: state and prospects: International. scientific-practical conf.]*. Kyiv, 2020. 128-129. [In Ukrainian]

15. Lashko, E. V. Issledovanie vzaimosviasi samorehuliacii y doveriya v kontekste protsessa podhotovki spetsialistov pryborostroitelnoi otrasli [Study of the relationship between self-regulation and trust in the context of the training process for specialists in the instrument-making industry]. *Priborostroenie – 2015 : Mezhdunar. nauchno-tekhn. konf. [Instrument making – 2015: International. scientific and technical conf.]*. Mynsk, 2015. 206-208. [In Russian]

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>24</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>25</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОВІРИ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ .....</b>	<b>34</b>
1.1. Довіра як предмет психологічного аналізу .....	34
1.2. Структурно-динамічні характеристики довіри .....	45
1.3. Роль довіри в освітній взаємодії .....	59
1.4. Теоретична модель розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету .....	72
Висновки до розділу 1 .....	78
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....</b>	<b>81</b>
2.1. Методичне забезпечення та організація дослідження .....	81
2.2. Аналіз результатів вивчення психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету .....	94
2.3. Факторна структура розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету .....	135
Висновки до розділу 2 .....	159
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....</b>	<b>162</b>
3.1. Організаційно-методичні засади формувального експерименту .....	162
3.2. Зміст програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету .....	166
3.3. Аналіз ефективності програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету .....	207

3.4. Рекомендації для викладачів щодо розвитку довіри до них у студентів технічного університету .....	220
Висновки до розділу 3 .....	226
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	229
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	232
<b>ДОДАТКИ</b> .....	266

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

**ЗВО** – заклад вищої освіти

**КПІ ім. Ігоря Сікорського** – Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**НАУ** – Національний авіаційний університет

**НТУ «ХПІ»** – Національний технічний університет «Харківський політехнічний  
інститут»

**КНУБА** – Київський національний університет будівництва і архітектури

**Університет Грінченка** – Київський університет імені Бориса Грінченка

**УМО** – Університет менеджменту освіти

**РСК** – рівень суб'єктивного контролю

**ПОГ** – проблемно-орієнтована група

**ANOVA** – дисперсійний аналіз (Analysis of Variance)



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасна вища освіта ставить за мету підготовку не лише фахівця з високим рівнем компетентності, але й розвиненої особистості, здатної до прийняття складних рішень і творчої діяльності. Поступово вектором розвитку компетентнісної парадигми стає парадигма особистісна, яка передбачає сприймання студента закладу вищої освіти не як носія системи компетенцій, а як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, творця власної професійної траєкторії.

Зміна парадигм супроводжується певними зсувами акцентів в освітньому процесі. Відбувається переміщення центрації відносин з персони викладача на особистість студента. Це призводить до заміни суб'єкт-об'єктного підходу в освіті до суб'єкт-суб'єктного співробітництва та партнерства. В центрі освітнього процесу постає розвиток і виховання інтелігентної людини, яка здатна формувати власну освітню, а згодом і професійну траєкторію, співвідносячи її з національними і світовими здобутками та загальнолюдськими цінностями.

Отже, сучасною тенденцією розвитку освіти є учбово-педагогічна співпраця, в якій знайшли своє відображення ідеї, сформульовані у працях теоретиків і практиків загальної і педагогічної психології: Ш. О. Амонашвілі, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтьєва, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін. Очевидно, що партнерська взаємодія між студентами і викладачем ЗВО базується на гуманній формі взаємовідносин, на повазі та терпимості до іншої точки зору, індивідуального досвіду, ціннісної системи тощо. Гуманістична міжособистісна взаємодія передбачає залучення ряду співвідносних психологічних аспектів, які виступають засобами її реалізації. Одним із них є, зокрема, й довіра як засіб реалізації партнерської, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Опанування здобувачем вищої освіти технічної спеціальності має ряд специфічних ознак, які визначаються особливостями майбутньої професійної

діяльності. В умовах директивного стилю управління освітнім процесом, який історично зберігся у технічних університетах, зміст довіри до викладача у студентів під час їхньої фахової підготовки набуває нових значень. Наявність довірчого ставлення між суб'єктами освітньої взаємодії створює підґрунтя для взаємного пізнання та взаєморозуміння, взаємного прояву поваги до думки і позиції один одного, готовності до активної участі у спільній діяльності, здатності приходити до згоди у спірних питаннях в процесі фахової підготовки майбутніх інженерів. Довіра – ознака екологічного освітнього простору, якому характерна властивість не завдавати шкоди суб'єктам освітньої взаємодії на шляху їхнього професійного розвитку і зростання. Важливо також, що досвід довірчих відносин з викладачами певною мірою впливає на формування образу довіри в їхній подальшій професійній діяльності.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема довіри і довірчих відносин все більше привертає увагу вчених і практиків, як-от: К. О. Абульханової-Славської, Н. Б. Астаніної, А. В. Брушлінського, А. Л. Журавльова, В. П. Зінченка, В. Н. Кулікова, А. Б. Купрейченко, А. С. Новосьолова, К. К. Платонова та ін. Серед дослідників феномену довіри як соціально-психологічного явища слід відзначити Е. Еріксона, В. П. Зінченка, І. А. Ільїна, А. Б. Купрейченко, К. Р. Роджерса, Т. П. Скрипкіну, В. О. Сумарокову, Т. Ямагіші. Соціологічний аналіз явища довіри належить: Б. Барберу, Е. Гідденсу, Н. Луману, А. Селігмену, Ф. Фукуямі, П. Штомпі. Філософський підхід до вивчення довіри відображено у роботах М. Бубера, В.П. Візгіна, В. В. Вічева, М. Мамардашвілі, Б. А. Рутковського, Я. Янчева та ін.

Вивченню довіри в освітній взаємодії присвячена низка робіт вітчизняних та закордонних дослідників, серед яких: українські дослідники С. А. Ворожбит, Н. О. Єрмакова, В. Ю. Кравченко, М. В. Ткач та ін.; російські вчені І. Ф. Аметов, В. О. Дорофєєв, Р. Ю. Кондрашова, Т. Р. Симонова, Л. С. Скрябіна, Є. О. Тутова та ін.; американські вчені Д. Браун, К. Брюстер, Р. М. Мітчелл, Дж. Рейлсбек, Л. Ромеро, Д. А. Скіннер; канадська дослідниця Г. Бруней; німецькі автори: Б. Поллак, М. Швєєр, Й. Шульте-Пелькум; турецькі

вчені: Я. Арслан, С. Полат та ін. Довіру споживача освітніх послуг до закладів вищої освіти досліджував Д. В. Кулешов.

Відтак, хоча проблематика довіри розглядалась і висвітлена як в працях вітчизняних, так і зарубіжних психологів, але існують суттєві розбіжності дослідників стосовно сутності, функцій та структури довіри. Розповсюджена у вітчизняних технічних ЗВО традиція девальвації гуманітарних цінностей у поєднанні з відсутністю педагогічної підготовки більшості викладачів провокують суттєві бар'єри у налагодженні гармонійної освітньої взаємодії зі студентами, в тому числі й дефіцит довіри. В свою чергу низький рівень довіри студентів до викладача стає на заваді реалізації принципу академічної доброчесності в університеті. Водночас питання розвитку довіри, її детермінації у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів недостатньо розроблене вітчизняними та закордонними дослідниками.

Об'єктивна необхідність комплексного теоретико-емпіричного вивчення проблеми довіри, її змістовних характеристик, психологічних корелятивів і чинників, особливостей прояву довіри у технічному університеті у процесі підготовки майбутніх інженерів зумовила вибір теми дисертації **«Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри приладів і систем неруйнівного контролю Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» – «Дослідження особливостей гуманізації вищої технічної освіти при підготовці фахівців з неруйнівного контролю» (державний реєстраційний номер 0115U005036).

Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради факультету соціології і права НТУУ «КПІ» (тепер – КПІ ім. Ігоря Сікорського, протокол № 5 від 11.02.2010 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 6 від 26.11.2019 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету в умовах фахового навчання.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми довіри в міжособистісній взаємодії.
2. Визначити й обґрунтувати структурно-динамічні характеристики довіри студентів до викладача в умовах фахового навчання.
3. Експериментально дослідити психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.
4. Розробити програму розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету в умовах фахової підготовки та експериментально перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – феномен довіри до викладача у студентів технічного університету.

**Предмет дослідження** – психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету в умовах фахової підготовки.

В основу дослідження покладено **гіпотезу**, згідно з якою спрямована екологізація освітнього середовища фахової підготовки майбутніх інженерів створює сприятливі умови для розвитку довіри студентів до викладача.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали**: концептуальні положення про сутність і розвиток особистості в процесі життєдіяльності (І. Д. Бех, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко); синергетичний підхід до становлення та розвитку особистості (Б. П. Білоусов, А. М. Жаботинський, О. М. Князева, С. П. Курдюмов, М. М. Моїсєєв, І. Р. Пригожин, Г. Хакен, М.-Л. А. Чепа); концептуальні положення особистісно орієнтованого підходу до розвитку особистості (М. І. Алексєєв, О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Г. О. Балл, С. У. Гончаренко, О. М. Пехота, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська); наукові підходи до вивчення сутності, структури, функцій довіри (А. В. Антоненко, Є. П. Ільїн, А. Б. Купрейченко,

В. С. Сафонов, Т. П. Скрипкіна,); діяльнісно-смісловий підхід (Б. С. Братусь, Д. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв), клієнт-центрований підхід у психотерапії (К. Роджерс), теорія особистісного змінювання та екофасилітаційний підхід до надання психолого-педагогічної допомоги (П. Лушин).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використовувались такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз науково-дослідницьких джерел, синтез, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, систематизація наукових даних для визначення змісту поняття довіри, теоретичне моделювання для з'ясування чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету; *емпіричні* – спостереження за особливостями прояву і розвитку довіри у студентів технічного університету, бесіда, контент-аналіз статутів закладів вищої освіти, експеримент – констатувальний, спрямований на вивчення детермінації розвитку довіри студентів до викладача, та формувальний, спрямований на розвиток довіри до викладача у студентів технічного університету; психодіагностичні методики для емпіричного вивчення особливостей процесу розвитку довіри до викладача у студентів: рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе (Т. П. Скрипкіна); методика «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» (Interpersonal Trust Scale, ITS, Дж. Роттер, адаптована С. Г. Достоваловим); методика «Віра в людей» (М. Розенберг); шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко); опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК, Дж. Роттер, адаптований Є. Ф. Бажиним, Є. О. Голинкіною, А. М. Еткіндом); методика дослідження самоставлення (С. Р. Пантілєєв); методика діагностики конформізму – самостійності» (ІСП-4, В. П. Прядеїн); опитувальник рівня саморозкриття (С. Джуард, у модифікації Н. В. Амяга); анкета для виявлення психологічних чинників розвитку довіри студента до викладача у технічному університеті (авторська розробка); анкета для виявлення психологічних чинників розвитку довіри (авторська розробка); анкета для рефлексивного опитування студентів щодо розвитку довіри до викладачів (авторська розробка); *кількісної обробки даних* – методи статистичної обробки

даних: визначення середніх значень і відсоткових співвідношень, дисперсійний, кореляційний і факторний аналіз, що використовувались з метою вивчення динаміки розвитку довіри студентів до викладачів в умовах фахової підготовки у технічному університеті; параметричні і непараметричні методи порівняння даних, спрямовані на перевірку ефективності формувального впливу; *інтерпретаційні* – якісний аналіз, встановлення структурних зв'язків, узагальнення даних, яке забезпечувало виявлення найбільш суттєвих чинників розвитку довіри студентів до викладача в умовах фахової підготовки у технічному університеті. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного пакету SPSS (версія 23.0).

**Організація дослідження.** Дослідження за темою дисертації проводилося упродовж 2016-2020 років у три етапи: *підготовчий* (2016-2018 рр.), під час якого здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, розроблено програму та методичний інструментарій дослідження; *експериментальний* (2018-2019 рр.), який включав у себе емпіричне вивчення специфіки розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету в процесі констатувального експерименту та реалізацію формувального експерименту; *заключний* (2020 р.), на якому здійснено узагальнення експериментальних даних, оформлення дисертаційного дослідження.

**Експериментальна база:** дослідно-експериментальною роботою було охоплено 218 осіб, студентів першого-четвертого курсів першого (бакалаврського) рівня та першого-другого курсів другого (магістерського) рівня. Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національного авіаційного університету, Київського національного університету будівництва і архітектури та Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що:

- *уперше* виокремлено та деталізовано зовнішні та внутрішні чинники розвитку довіри студентів до викладача; розроблено структурно-процесуальну

модель розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, яка містить зовнішні та внутрішньоособистісні чинники, а також напрями розвитку довіри на підґрунті партнерської освітньої взаємодії; виявлено вікову динаміку розвитку довіри студентів до викладача, визначено факторну структуру розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету;

- *розширено та доповнено* смислові аспекти форм прояву, детермінант та способів розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті; передумови екологізації освітнього середовища у технічному університеті; можливості екофасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів та педагогічної діяльності викладачів технічного університету, спрямованого на розвиток довіри студентів до викладача;

- *набули подальшого розвитку та узагальнення* уявлення про значущість довіри студентів до викладача в умовах їхньої фахової підготовки.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в розробці та апробації психолого-педагогічної програми, впровадження якої сприяє формуванню екологічного освітнього середовища у закладі вищої освіти, гармонізує освітню взаємодію викладача і студентів, базовану на партнерстві та взаємному довірчому ставленні. Програма підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного університету, що складається з серії семінарів у екофасилітативному підході, може бути використана у системі підвищення їхньої професійної кваліфікації. Укладені методичні рекомендації для викладачів спрямовані на реалізацію психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентів технічного університету з метою розвитку в них довіри до викладача. Апробована програма розвитку довіри студентів до викладача рекомендується для впровадження психолого-педагогічною службою технічних закладів вищої освіти. Зміст теоретичних і практичних напрацювань дисертації може використовуватися у викладанні навчальних дисциплін «Психологія особистості», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи», «Соціальна психологія» студентам педагогічних і психологічних спеціальностей, а також викладачам – слухачам курсів підвищення кваліфікації.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (довідка № 14 від 17 червня 2020 р.), Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (довідка від 11 червня 2020 р.), Національного авіаційного університету (довідка № і10.02-173 від 05 червня 2020 р.), Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (довідка від 17 червня 2020 р.).

**Надійність і вірогідність результатів дослідження** забезпечувалися методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій, використанням валідних діагностичних методик, адекватних меті та завданням дослідження, тривалістю експерименту, поєднанням кількісної обробки та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю вибірки, використанням методів математичної статистики.

**Особистий внесок здобувача.** Результати дисертаційного дослідження є самостійним внеском автора у вирішення проблеми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. У спільних публікаціях особистий внесок здобувача полягає у висвітленні результатів емпіричного вивчення взаємозв'язку між довірою та саморегуляцією у студентів технічного університету. Ідеї співавтора опублікованих праць у дисертації не використовуються.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертації висвітлювалися й отримали схвалення на науково-практичних та науково-технічних конференціях, серед яких – *міжнародні конференції*: «Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті болонського процесу» (Київ, 2007), «Викладання психолого-педагогічних дисциплін в технічному університеті: методологія, досвід, перспективи» (Київ, 2009), «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (Київ, 2011), «Потенціал розвитку науки в першій чверті XXI століття» (Київ, 2013), «Наукові дослідження сучасності» (Київ, 2014), «Приборостроение - 2015» (Білорусь, 2015), «Engineering. Technology. Education. Security» (Болгарія, 2016), «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2016),



«Приладобудування: стан і перспективи» (Київ, 2016-2018; 2020), «Сучасні прилади, матеріали і технології для неруйнівного контролю і технічної діагностики машинобудівного і нафтогазопромислового обладнання» (Івано-Франківськ, 2017), «Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі» (Польща, 2017, 2018; Київ, 2019); *всеукраїнські конференції*: «Детермінанти поведінки і діяльності людини: психологічний аспект» (Донецьк, 2010), «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (Київ, 2017, 2018), «Треті сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2012), «Інноваційний потенціал української науки – XXI століття» (Запоріжжя, 2013), «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми» (Київ, 2018); *форуми*: «Екопсихея. Соціальне конструювання психологічної та педагогічної допомоги в епоху змін» (Київ, 2018), «Екопсихея. Психологічна футурологія: проекти майбутнього та реальність сучасної людини» (Київ, 2019); *інші заходи*: «Фестиваль психологічних методик» (Київ, 2019), «Міжнародний фестиваль психології та тілесних терапій PSY-BODY-SOUL» (Київ, 2019), «Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення» (Київ, 2020), «Благодійний психологічний ярмарок» (Київ, 2020).

**Публікації.** Основні положення дисертаційного дослідження представлено у 27 наукових працях (26 одноосібних), з яких 5 – у фахових виданнях України в галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави, 2 – у періодичних наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз, 1 – у збірниках наукових праць, 18 – у збірниках матеріалів та тез доповідей конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (325 найменувань, з них 40 іноземною мовою), 9 додатків на 26 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 291 сторінку. Основний зміст викладено на 197 сторінках. Робота містить 40 таблиць і 23 рисунки.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОВІРИ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

У розділі викладено результати теоретичного аналізу підходів до вивчення проблеми довіри у міжособистісній взаємодії, охарактеризовано структуру, критерії та чинники міжособистісної довіри. Висвітлено роль довіри в освітній взаємодії, зокрема довіри студента до викладача у технічному університеті. Обґрунтовано теоретичну структурно-процесуальну модель розвитку довіри студента до викладача у технічному університеті.

#### **1.1. Довіра як предмет психологічного аналізу**

Не зважаючи на значущість у житті і діяльності людини, довіра як відносно самостійний феномен не вивчалася радянськими вченими до 80-х років ХХ ст. і розглядалася авторами в контексті інших соціально-психологічних проблем, а саме: проблеми навіювання як методу психологічного впливу (В. М. Бехтерєв, В. С. Кравков, В. М. Куліков та ін.); проблеми авторитету (В. К. Калінічев, М. Ю. Кондратьєв, Ю. П. Стюпкін, Е. М. Ткачов); проблеми значущих інших (В. М. Князєв, О. О. Кронік, Є. А. Хорошилова, М. Б. Шкопоров); в межах вивчення феномену дружби (Л. Я. Гозман, І. С. Кон, В. А. Лосенков, А. В. Мудрик, І. С. Полонський та ін.); в контексті дослідження довірчих відносин на різних стадіях онтогенетичного розвитку особистості (А. В. Мудрик, В. Е. Пахальян, Т. П. Скрипкіна); при вивченні стадій та рівнів становлення довірчих відносин у міжособистісній взаємодії (А. У. Харап); як феномен внутрішньогрупових відносин (Л. Е. Комарова); в контексті аналізу поведінки індивідів у складних ситуаціях взаємодії, зокрема в процесі вивчення міжособистісних конфліктів (М. Дойч, О. І. Донцов); як масове явище, яке має місце у великих соціально-психологічних спільнотах, і як один із феноменів міжгрупової взаємодії (О. О. Бодальов, А. М. Сухов). При цьому під феноменом

розуміємо «факт емпіризму, фізичне чи психічне явище, яке виступає предметом спостереження; у філософії І. Канта – предмет можливого пізнання» [251].

На відміну від радянських авторів, у закордонній психологічній науці довіра – предмет досліджень багатьох авторів, які працюють в межах різних підходів, а дослідження проблеми довіри початком сягають 50-х років ХХ ст. Особлива увага західних авторів до соціальних аспектів довіри може бути пояснена тим, що довіра сприймається ними як центральний елемент соціального та психологічного благополуччя індивіда та суспільства, завдяки якому у людей розвиваються оптимізм та віра у соціальну справедливість [211]. Вивчення проблеми довіри закордонними вченими почалося, коли представники гештальт-підходу С. Джуард та П. Ласкоу, виходячи з концепції саморозкриття внутрішнього «Я» (англ. – self-disclosure), виділили довіру як явище, що визначає рівень відкритості особистості по відношенню до інших людей, та проявляється в процесі саморозкриття [301]. При цьому автори здебільшого вивчали довіру в контексті спілкування.

Серед інших підходів, в яких представлено результати вивчення довіри в період з середини ХХ ст., фігурують: інтеракціонізм, представники якого розглядали довіру з процесуальної точки зору та з точки зору теорії соціального обміну (Дж. Хоманс); теорія суспільного вибору, проблема соціальних ділем (М. Дойч); «транзактний аналіз», в межах якого автори шукали основу довірчого спілкування у мотиваційній сфері партнерів (М. Точ) та ін.

Разом з накопиченням теоретичних напрацювань з вивчення проблеми довіри розвиваються емпіричні дослідження й відповідний діагностичний інструментарій. Наприкінці 60-х та у 70-х рр. Дж. Роттер запропонував шкали вимірювання тенденції людини довіряти іншим, які донині застосовуються для оцінки міжособистісної довіри. Запропоновані Дж. Роттером шкали передбачали вимірювання здатності довіряти, спираючись на узагальнені очікування особистості [315], [316]. У 1982 р. В. Свеп та С. Джонсон-Джордж запропонували спеціальні шкали для вимірювання довіри іншій людині, які включали чинники надійності, емоційної і загальної довіри [318]. Шкала для вимірювання здатності

людини до взаємної довіри була розроблена Т. Ямагіші у 1986 р. з метою передбачити поведінку людини в різних життєвих ситуаціях. Відповідно, автор поєднав довіру з теорією цілей [324]. Шкала мала на меті виявлення приналежності людини до категорії тих, хто має високу довіру, або тих, хто має низьку довіру, – без з'ясування причин такої приналежності.

Таким чином, на початку 90-х років XX ст. існувала ціла низка закордонних досліджень, присвячених проблемі міжособистісної довіри, які доводили цінність довіри у взаємодії та спільній діяльності людей, та відповідного діагностичного інструментарію. Закордонні дослідники, незалежно від поглядів і підходів до вивчення проблеми довіри, сходяться у висновках, що довіра є фундаментом взаємовідносин людей і визначає ефективність спільної діяльності, зокрема спільної роботи в організаціях. Саме цей напрямок найбільш широко представлений у сучасних англomовних психологічних дослідженнях у зв'язку з прикладними проблемами взаємодії людей на різних рівнях [287], [291], [292], [293], [294], [295], [299], [303], [304], [320], та ін.

Психологічне вивчення феномену довіри на радянському науковому просторі розпочалося у 80-х роках XX ст. Вперше проблема довіри як відносно самостійна згадується у роботах В. С. Сафонова у контексті проблем спілкування [197], [198]. У своїх роботах автор визначає довіру як ставлення до партнера по взаємодії як до людини, яка не буде використовувати значуще розкриття проти того, хто довіряє. А головною особливістю довірчих відносин В. С. Сафонов зазначає обмін значущими думками та почуттями на підґрунті віри у партнера. Таким чином, В. С. Сафонов у своїх дослідженнях пов'язує довіру й довірчі відносини із саморозкриттям особистості у процесі міжособистісній взаємодії. При цьому довірчі відносини характеризуються як відносини, засновані на довірі.

Перше фундаментальне дослідження довіри як самостійного феномену належить Т. П. Скрипкіній, яка у своїх роботах [205], [206], [207], [208] [209], [210], [211], висвітлює роль та функції довіри як цілісного соціально-психологічного явища у житті та діяльності людини. Спираючись на напрацювання вітчизняної та закордонної соціальної психології, авторка зазначає

важливу роль довіри в житті людини як базового елемента взаємодії на будь-якому соціально-психологічному рівні; виділяє довіру до себе, довіру до іншого та довіру до світу та вперше ґрунтовно розкриває соціальні функції довіри. Значний внесок у розробку проблеми довіри зробила російська вчена А. Б. Купрейченко, яка у свої роботах [93], [94], [95], [96] висвітлює результати теоретичних та емпіричних досліджень довіри в організаціях. Під керівництвом А. Б. Купрейченко вивчалися особливості прояву довіри і недовіри у міжособистісній взаємодії, соціально-психологічні функції довіри і недовіри у життєдіяльності людини, критерії міжособистісної довіри та ін.

Сьогодні проблемі довіри присвячена низка робіт вчених всього світу. У західно-європейській та американській психології найбільш розвиненим напрямком є дослідження довіри в контексті соціально-економічних відносин, а саме – організаційної довіри (Дж. Кокс, Д. Коен, Дж. Пікслей, Т. Чайлс, Дж. Макмаклін та ін.). Для експериментального вивчення довіри при цьому широко застосовуються так звані інвестиційні та довірчі ділові ігри (С. Баркс, Н. Бачан, Дж. Берг, Р. Бойль, М. Віллінгер, Дж. Дікхаут, Дж. Карпентер, Р. Кросон, та ін.). У 2001 р. у Нідерландах засновано першу міжнародну асоціацію довіри, яка об'єднує вчених і практиків з усього світу, що зацікавлені у вивченні довіри всередині та між організаціями. Асоціація регулярно публікує результати досліджень в електронному журналі «Journal of Trust Research» [302].

У пострадянських країнах проблема довіри набула значної популярності і досліджується у різноманітних прикладних сферах діяльності людини. Такий інтерес до проблеми довіри у країнах пострадянського простору можна пояснити певним «дефіцитом довіри», який виник на зламі політичних подій 90-х років ХХ ст. [94, с. 7]. На сьогоднішній день існує значна кількість російсько- та україномовних наукових робіт, присвячених вивченню явища довіри в різноманітних умовах: в організаційній, економічній, політичній, соціальній, правовій (криміналістичній), освітній та інших сферах діяльності людини [3], [6], [13], [18], [27], [29], [34], [41], [60], [69], [86], [91], [95], [139], [154], [159], [165], [183], [202], [209], [220] та ін. Серед здобутків дослідників – результати вивчення

довіри: у соціально-економічній сфері – аналіз довіри підприємців різним видам організацій та ділових партнерів, аналіз довіри у комерційній діяльності та ділових відносинах, аналіз ролі довіри у соціально-економічних перетвореннях у суспільстві тощо (Г. А. Агуреева, Ю. В. Веселов, А. Л. Журавльов, О. В. Капусткіна, А. Я. Кібанов, О. К. Ляск, Б. З. Мільнер, Т. А. Нестік, В. П. Позняков, В. В. Радаєв, М. В. Сінютін, В. О. Сумарокова, та ін.); політичній та правовій – вивчення довіри у міжнародних відносинах, довіри населення до органів державної влади тощо (В. Є. Бодюль, І. К. Владикіна, С. М. Плесовських, В. П. Горяїнов, Д. М. Данкін, К. Ф. Завершинський, Т. Говір, В. М. Мініна та ін.); у практиці психотерапії та психологічного консультування (В. В. Козлов, Р. Кочюнас, Г. М. Раковська та ін.).

Феномен довіри вивчається не тільки співвідносно з різними сферами діяльності людини, але й в онтогенезі розвитку особистості. Так, вивченню довіри у міжособистісних відносинах у ранній юності присвячені роботи В. О. Дорофеева, С. Г. Достовалова, О. А. Кокуєва, А. В. Сидоренкова, Т. П. Скрипкіної та ін. Роль довіри у психічному розвитку та адаптації дітей дошкільного віку вивчали А. В. Роженко, А. В. Поліна, Т. П. Скрипкіна та ін.

До здобутків українських вчених можна віднести дослідження довіри та довірчих відносин у політичній та правовій сферах: вивчення довіри до влади та правоохоронних органів, аналіз зловживання довірою та ін. (Г. М. Анісімов, Н. О. Антонюк, Т. О. Букорос, Р. А. Майданик, А. Б. Міщенко, С. С. Погорелий, О. С. Проневич, В. В. Сукачов, А. О. Сичова, Ю. С. Торкайло та ін.); у філософії та соціології: аналіз довіри як соціокультурного феномену, як соціального капіталу тощо (Г. І. Андрущенко, Р. М. Гоч, О. М. Кожем'якіна, О. І. Кокорська, В. Ф. Кокорський, О. Г. Пугачова, Н. М. Степанова, Т. О. Стеценко, К. М. Солов'єнко, Ю. С. Фіщук); в економіці та підприємництві: аналіз довіри у контексті економічних відносинах сучасного українського суспільства, довіри до банків тощо (Р. М. Гоч, О. Другов, В. В. Кубіній, В. В. Маргітич, В. А. Никитенко, Ю. О. Пахтер, Н. В. Попова, А. В. Сомик); в організаціях: аналіз довіри як чинника у формуванні мотивації працівників

(О. В. Пастухова). Дослідженню явища довіри в рекламі та PR-технологіях присвячені роботи Г. М. Кравченкової, О. В. Хижняк та ін. Особливості прояву довіри в юнацькому віці вивчали С. А. Ворожбит, Н. О. Єрмакова, В. Ю. Кравченко, М. В. Ткач, М. В. Яворський та ін.

Як окремий напрям, який зародився в останні роки завдяки розвитку інтернет-технологій, можна виділити дослідження відносно нової проблеми – інтернет-довіри, або онлайн-довіри, яка проявляється при взаємодії людей у цифровому середовищі. Вивченню онлайн-довіри присвячені роботи закордонних вчених А. Бауман, Дж. Голдбек, Р. Гухи, Д. Джефена, Е. Караханни, Р. Кумара, П. Рагвахана, Д. Страуба, М. Таддео, Е. Томкінса та ін. Серед українських вчених-дослідників інтернет-довіри фігурують Т. В. Дубовик, М. В. Яворський та ін.

Отже, прицільний аналіз психолого-педагогічної джерел з досліджуваної проблематики дає підстави стверджувати, що на сьогодні існує значний обсяг теоретичних напрацювань вітчизняних та закордонних вчених і практиків щодо особливостей встановлення та розвитку довіри та довірчих відносин.

Вивчення проблеми довіри варто розпочинати з розкриття змісту цього поняття та близьких до нього. На сьогодні не існує єдиного визначення довіри, а тлумачення цього поняття залежить від підходів до його вивчення та сфер докладання довіри. І. В. Антоненко вважає, що слово «довіра» при звичайному вживанні у семантичному просторі значень є нечіткою множиною, і його конкретний зміст визначається контекстуально у кожному окремому випадку використання» [7, с. 134].

Словники російської мови переважно тлумачать довіру як впевненість у чий-небудь сумлінності, щирості, в правильності чого-небудь [53], [157], [248]. Б. Мещеряков та В. Зінченко, посилаючись на визначення довіри Ф. А. Брокгауза та І. А. Ефрона, тлумачать довіру як «психічний стан, в силу якого ми покладаємося на яку-небудь думку, що здається нам авторитетною, і тому відмовляємося від самостійного дослідження питання, що може бути нами досліджене» [цит. за 146, с. 129]. Таким чином, словники російської мови пояснюють довіру через однокореневе поняття впевненості (рос. – уверенность).

У тлумачних словниках української мови [215], [217], [219] довіра визначається як ставлення до кого-небудь, що виникає на підґрунті віри в чийсь правоту, чесність, щирість і т. ін. [217, с. 335]. Отже, в українській мові тлумачення довіри тісно пов'язане з однокореневим поняттям віри. Увагу привертає той факт, що поняття довіри в українській мові вживається у двох формах: довіра та довір'я. Друга форма хоча і рідше за першу, але досі зустрічається у художній літературі та розмовній мові.

В тлумачних словниках англійської мови довіра (англ. – trust) визначається через близькі поняття віри (англ. – belief, faith) та сподівання (англ. – hope). В першому випадку довіра розуміється як віра у безпечність і надійність чого-небудь; правдивість, спроможність кого-небудь або чого-небудь [312]; у добродішність та порядність кого-небудь; у те, що хто-небудь не завдасть шкоди [321]. У другому випадку довіра представляється як очікування, сподівання на правдивість чого-небудь [321]. Таким чином, словники англійської мови пояснюють дієслово «довіряти» через дієслова «вірити» (англ. – to believe) та «сподіватися» (англ. – to hope) як найбільш близькі за змістом.

На думку більшості дослідників, найбільш тісний зв'язок спостерігається між поняттями *довіри* і *віри* [7], [20], [68], [94], [199], [203]. В українській та російській мовах ці слова мають етимологічний зв'язок. Т. П. Скрипкіна проводить глибинний філософський аналіз поняття «віра» у розрізі позначення її англійськими словами «belief» і «faith» та доходить висновку, що слово «віра» означає більш складний емоційний стан і вживається у випадках, коли мова йдеться про меншу міру достовірності [203, с. 56]. У філософських та психологічних наукових джерелах, як зазначає авторка, поняття віри довгий час носило релігійний характер та протиставлялося науковій думці, але згодом воно стало більш широким та набуло соціально-психологічного статусу. Аналізуючи роботи екзистенціального філософа М. Бубера [20], Т. П. Скрипкіна робить висновок, що віра базується на акті прийняття, а довіра – специфічному стані, або переживанні, пов'язаному із ставленням до іншого суб'єкта взаємодії,



розмежовує сфери застосування слів «довіра» та «віра», виділивши довіру як відносно самостійний психологічний феномен, головна функція якого – співставлення суб'єктивного та об'єктивного, що дозволяє людині цілісно сприймати власне буття [211, с. 74].

Є. П. Ільїн проводить порівняння змісту віри і довіри та наводить таку обґрунтовану різницю між ними [68, с. 24-28]: по-перше, віра являє собою впевненість, тоді як довіра, на думку автора, являє собою ставлення; по-друге, віра пов'язана із світоглядом, а довіра – з конкретною інформацією; по-третє, предметом віри є істина, предмет довіри – правдивість; по-четверте, об'єкт віри має абстрактний характер, а об'єкт довіри – конкретний; по-п'яте, віра передбачає відсутність сумнівів та наявність впевненості, а для довіри притаманна наявність сумнівів, пов'язаних із невизначеністю ситуації; і, нарешті, по-шосте, віра не вимагає доведень та перевірки, а у випадку довіри бажана перевірка інформації.

Таким чином, дослідники підкреслюють, що віра – поняття ідеологічне, світоглядне, тоді як довіра часто пов'язана з невизначеністю ситуації та відсутністю гарантій, що довіра до іншого виправдається. Отже, слід відрізнити феномен довіри від ідеологічного, релігійного поняття віри та досліджувати довіру як відносно самостійний соціально-психологічний феномен.

Як зазначалося вище, дослідники семантично пов'язують довіру із близькою у російській мові *впевненістю*, що має спільний корінь із словом «довіра». На зв'язок довіри і впевненості вказує також аналіз тлумачення довіри у російськомовних словниках. Результати вивчення співвідношення понять «довіра» і «впевненість» належать І. В. Антоненко, Є. П. Ільїну, А. Селігману, Т. П. Скрипкіній, та ін. Так, на думку Т. П. Скрипкіної, довіра до себе нерозривно пов'язана з впевненою (асертивною) поведінкою [211, с. 31]. Слід зауважити, що англійською мовою слово «впевненість» перекладається як «assurance», або «confidence». Останнє нерідко зустрічається в англomовних джерелах та розмовній англійській мові для позначення довіри, конфіденційності та самовпевненості. Словники англійської мови пояснюють впевненість як почуття або переконання в тому, що можна вірити у когось або у щось, покладатися на

нього [312], довіряти комусь або чомусь [312], [321]. Таким чином, спостерігаємо близькість понять довіри, віри та впевненості в англійській мові. При цьому словники української мови тлумачать впевненість, або упевненість, як: 1) «усвідомлення своєї сили, своїх можливостей»; 2) «тверде переконання в чомусь, щодо чогось, віра в кого-, що-небудь» [218, с. 456]. Таке тлумачення в значній мірі розмежовує поняття «довіра» та «впевненість» в українській мові, на відміну від російської та англійської мов.

Японські дослідники ролі довіри у суспільстві та економіці Т. Ямагіші та М. Ямагіші в одній із своїх робіт [324, с. 132] розмежовують поняття довіри та впевненості. Автори зазначають, що довіра базується на висновках про риси та наміри партнера по взаємодії, тоді як впевненість ґрунтується на знанні про зовнішніх стимулів відносин. На думку дослідників, довіра є когнітивний компонент в оцінці партнера по взаємодії.

І. В. Антоненко, на підставі здійсненого аналізу цих понять, пропонує своє бачення співвідношення об'ємів понять «впевненість» - «віра» - «довіра» [7, с. 149]. Авторка зазначає, що віра – більш широке поняття, ніж довіра. На думку І. В. Антоненко, віра є видом впевненості, а довіра – видом віри. Тобто, авторка зазначає віру як більш широке поняття по відношенню до довіри. Таким чином, для поняття впевненості характерний найбільший об'єм, а для довіри – найменший.

Отже, не дивлячись на етимологічну та змістову близькість довіри, віри, і впевненості, дослідники доходять спільної думки, що слід розмежовувати поняття довіри та близьких до нього понять та відокремлювати їхні специфічні характеристики, виділяючи довіру як самостійний соціально-психологічний феномен. Як бачимо, однозначне визначення довіри на сьогодні виділити складно. Сучасне тлумачення довіри здебільшого визначається контекстом його вживання та пояснюється через такі споріднені явища, як віра, впевненість та ін. Така проблема характерна не тільки для українських, але й закордонних досліджень.

Різняться погляди вчених не тільки у відношенні змісту довіри, але й у відношенні того, до якого класу понять вона відноситься. У наукових

дослідженнях довіра розглядається як *очікування* (Д. Гамбетта, Д. Левіс, Р. Робінсон, Ф. Фукуяма та ін.), як базове соціальне *настановлення* (Е. Еріксон, В. П. Зінченко, Д. Мак-Алістер та ін.), психологічне *ставлення* (Г. Зіммель, В. П. Зінченко, Б. Ф. Поршнєв, Т. П. Скрипкіна, та ін.), *психічний стан* (З. Б. Мільнер, М. Г. Шукюрова), *готовність* (М. В. Якушева, О. С. Яхонтова), *надія* (Р. Шо), *соціальна емоція* (Дж. Барбалет, Ш. Ейзенштадт, Л. Ронігер, та ін.) тощо.

Так, Р. Робінсон характеризує довіру як очікування, припущення, віру в те, що дії іншої людини будуть вигідними, сприятливими, не нашкодять інтересам того, хто довіряє [313, с. 576]. В свою чергу, американський філософ, політолог, політичний економіст та письменник японського походження Ф. Фукуяма описує довіру як очікування всередині певної спільноти, що її члени будуть поводити себе передбачувано, чесно, з увагою до потреб оточуючих, у відповідності до загальноприйнятих норм, культурних традицій, звичаїв, загальних етичних цінностей, проявляючи готовність до взаєморозуміння [259, с. 52-54].

Американський психолог Дж. Роттер у роботах, присвячених міжособистісним відносинам, визначає довіру як «узагальнені очікування людини щодо того, наскільки можна покластися на слова, обіцянки, висловлювання або письмові заяви іншої людини або групи» [цит. за 258, с. 580]. Дослідник довіри в організаціях Р. Шо пов'язує довіру з порядністю та чесністю того, кому довіряють, та визначає довіру як «надію на те, що люди, від яких ми залежимо, справджують наші очікування» [272, с. 43]. Виходячи з різноманітності підходів до розуміння довіри, І. В. Антоненко припускає, що довіра не відноситься до окремого класу понять, а є психічним станом, який проявляє себе через сукупність психічних процесів з певних їхнім вираженням [7, с. 218]. Феномен довіри, на думку авторки, пояснюється через поняття психічного утворення, яке функціонально забезпечує її прояв, – функціональний орган довіри. І. В. Антоненко визначає довіру як «психічне утворення суб'єкта, яке виражає його позитивне ставлення до об'єкта, що володіє якостями загальної соціальної та особистісної (по відношенню до суб'єкта) позитивності» [7, с. 128]. Разом з тим,

за Т. П. Скрипкіною довіра визначається як «специфічний суб'єктний феномен, сутність якого полягає у специфічному ставленні суб'єкта до різних об'єктів та фрагментів світу, яке полягає у переживанні актуальної значущості та апріорної безпеки цих об'єктів або фрагментів світу для людини» [211, с. 97].

Отже, тлумачення довіри здійснюється дослідниками, виходячи зі сфер життєдіяльності людини, в контексті яких вона вивчається, та різниться у представників окремих галузей психологічної та інших соціальних наук. Однак, не дивлячись на різноманіття підходів до поняття та розуміння природи довіри, більшість авторів пов'язують її з *надійністю, чесністю, передбачуваністю, чуйністю, щирістю* іншої людини, а також *взаємністю* у довірі та вважають її фундаментом, необхідною умовою взаємодії людини з іншими людьми та світом. На підставі наведених вище визначень, здебільшого спираючись на визначення Т. П. Скрипкіної та Є. П. Ільїна, в контексті даної роботи можемо означити уточнене тлумачення довіри в міжособистісній взаємодії, на яке будемо покладатися надалі. Отже, *довіра – суб'єктний феномен, сутність якого полягає у специфічному ставленні до суб'єкта взаємодії, яке виявляється у переживанні його (суб'єкта) актуальної значущості та апріорної безпеки*. Таким чином, розуміємо довіру як специфічну форму віри в її нерелігійному контексті, яка являє собою відносно самостійний феномен, вид психологічного ставлення й настановлення – ставлення до світу, до інших людей, і до себе. При цьому розуміння психологічного *ставлення* впливає з концепції відносин особистості (О. Ф. Лазурський, В. М. Мясіщев та ін.), яка є сукупністю теоретичних уявлень, відповідно до яких психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оціночних, свідомо-вибіркових ставлень до дійсності. В свою чергу ставлення є інтеріоризованим досвідом взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення [179, с. 258]. Поряд з тим, розуміння психологічного *настановлення* слідує з відповідної теорії (І. Т. Бжалава, О. С. Прангішвілі, Д. Н. Узнадзе та ін.) та визначається готовністю, схильністю суб'єкта, що виникає при антиципації появи певного об'єкта та забезпечує стійкий спрямований характер протікання діяльності по відношенню до даного об'єкта [179, с. 420].

## 1.2. Структурно-динамічні характеристики довіри

Перед тим, як переходити до вивчення структури довіри, слід розглянути її сучасну типологію. На сьогодні феномену довіри присвячені роботи багатьох дослідників різних галузей психологічної науки. Сучасні вчені фундаментально вивчають цей феномен, виділяючи види і типи довіри, її функції та формально-динамічні характеристики. У наукових джерелах зустрічаються різні підходи не тільки до визначення довіри як відносно самостійного психологічного феномену, але й до виділення видів і типів довіри [33], [68], [94], [211], [236], [237], [279], [300], [308], [325]. При цьому види довіри як більш широке поняття скоріше визначають підґрунтя для виділення її типів. Типи довіри об'єднані загальними ознаками всередині видів. В залежності від об'єкту довіри, Т. П. Скрипкіна виділяє три типи (фрагменти) довіри, які найчастіше згадувалися дослідниками як умова існування деякого іншого явища в різних напрямках світової психологічної науки, та які вивчалися відокремлено: 1) довіра до іншого; 2) довіра до себе; 3) довіра до світу. Авторка зазначає, що історично довіра до інших вивчалася у контексті соціально-психологічного аналізу, довіра до себе виступала предметом психотерапевтичних та психокорекційних практик та процедур, а довіра до світу розглядалася як базове настановлення особистості [206], [211].

А. Б. Купрейченко, яка поряд із феноменом довіри досліджує феномен недовіри як відносно самостійний, зазначає, що, окрім самої себе, інших людей та світу, об'єктом довіри людини можуть виступати соціальні групи та організації, різні феномени й явища матеріального та нематеріального світу. Так, авторка вводить поняття довіри соціальним ролям, категоріям, мережам, інституціям тощо [94, с. 63-70]. Такий різновид довіри має деперсоналізований характер. К.-У. Хельман виділяє окремий різновид деперсоналізованої довіри – довіри до системи [276]. А. Б. Купрейченко наводить також інші типології довіри: за вираженням формально-динамічних характеристик довіри, за певним співвідношенням різних рівнів окремих видів і форм довіри та недовіри тощо.

Американський психолог Е. Еріксон у своїх роботах окремо виділяє базисну, або базальну, довіру [279]. За Е. Еріксоном, який досліджує довіру в межах психоаналітичного підходу, базисна довіра формується у перший рік життя дитини на підґрунті досвіду взаємодії з найближчим оточенням. На думку автора, міра розвитку в дитини довіри до інших людей та до світу залежить від якості піклування, яке вона отримує від матері. Англійський соціолог Е. Гідденс в якості окремого різновиду довіри визначає довіру до абстрактних систем (технічних, експертних тощо) [33].

Японські дослідники довіри Т. Ямагіші та М. Ямагіші виокремлюють загальну, або генеральну довіру (англ. – general trust) та довіру, базовану на знанні (англ. – knowledge-based trust) [325, с. 139]. Відповідно до поглядів авторів, довіра, що базується на знанні, обмежена конкретним об'єктом, тоді як загальна довіра – це віра у доброзичливість людської природи в цілому і, таким чином, не обмежується конкретними об'єктами.

Г. Джонс та Дж. Джордж виділяють умовну довіру, що діє доти, доки виконуються певні умови, та безумовну довіру, яка базується на основі спільних цінностей [300]. В роботах Р. Левицькі та Б. Банкера мова йде про: довіру за розрахунком, яка виникає найпершим в процесі формування ділових відносин; довіру, що базується на знанні про особливості характеру іншої людини при частих контактах; довіру за тотожністю, яка виникає як наслідок того, що люди сприймають одне одного як схожих, внаслідок ідентифікації один з одним [308].

В. О. Сумарокова та Л. А. Журавльова, в залежності від сфер застосування, виділяють організаційну, політичну, управлінську, економічну, психологічну, правову довіру тощо [236]. І. В. Антоненко виділяє такі форми довіри: безпосередня (приватна) та загальна (генералізована) довіра; міжособистісна та предметна довіра; абстрактна та соціальна довіра; особистісна довіра тощо [7], [58].

Таким чином, спостерігаємо широке різноманіття підходів до виділення видів та типів довіри в залежності від контексту її вивчення. Сучасні дослідження довіри дають можливість відокремити різні її види і типи, базуючись на

специфічних засадах та умовах, що дозволяє глибше усвідомити соціально-психологічні функції та роль довіри у різних сферах життєдіяльності людини. В контексті даної роботи ключовою вважаємо типологію, надану Т. П. Скрипкіною, яка відокремлює довіру до себе, довіру до іншого та довіру до світу, що відповідно визначає місце довіри у структурі взаємодії особистості із самою собою, з іншими людьми та зі світом [211, с. 4].

На сьогодні найбільш розробленою у психологічній науці є проблема довіри до себе, яка вперше окремо згадується американським філософом та есеїстом Р. Емерсоном ще на початку XIX ст. Р. Емерсон розкриває довіру до себе у смисловому зв'язку із впевненістю у собі [189], наголошуючи, що довіра до себе відіграє значущу роль у прояві суб'єктності та індивідуальності особистості. Розвиваючи погляди Р. Емерсона, Т. П. Скрипкіна психологічний зміст довіри до себе як «рефлексивний, суб'єктний феномен, який дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію по відношенню до самої себе та, виходячи з цієї позиції, будувати власну життєву стратегію» [211, с. 139]. Авторка зазначає, що наявність довіри до себе – найважливіша умова суб'єктності особистості та наголошує, що довіра до себе не можлива без довіри до світу, оскільки людина і світ нерозривно з'єднані в єдину систему. Таким чином, довіра виконує функцію зв'язку людини зі світом [206], [211].

Довіра до іншого здебільшого досліджується як психологічне ставлення у контексті міжособистісної взаємодії [68], [94], [197], [211], [237] та ін. При цьому *міжособистісна довіра визначається довірою суб'єктів взаємодії та характеризується їхньою здатністю апріорі наділяти партнера по взаємодії, його можливі майбутні дії, властивостями безпечності (надійності) та ситуативної корисності (значущості)* [211, с. 85]. Міжособистісна довіра тісно зв'язана з поняттями безпеки, надійності та ситуативної значущості взаємодії. Відповідно, довіра до іншого виступає психологічним настановленням на довірчі відносини та власне психологічним ставленням у процесі міжособистісної взаємодії, яка традиційно для пострадянської психології розглядається у зв'язку із міжособистісними відносинами, що визначаються як взаємозв'язки між людьми,

які переживаються суб'єктивно та проявляються об'єктивно у характері і способах взаємних впливів, що їх чинять один на одного люди у процесі спільної діяльності і спілкування [179, с. 206].

Найдавнішою формою міжособистісної довіри дослідники вважають довіру, яка заснована на приналежності до соціальної групи, що наділена особливим психологічним статусом (наприклад, кровноспоріднені зв'язки) [94, с. 52]. У подібному контексті довіра до іншої людини (або до групи людей) виконує регуляторну функцію спільної життєдіяльності. Прицільне психологічне вивчення довіри особистості іншим людям почалося наприкінці 50-х років XX ст. в контексті проблеми саморозкриття, що проявляється через відкритість особистості по відношенню до інших людей (С. Джуард, П. Ласкоу). Сьогодні міжособистісна довіра здебільшого розглядається як складне, багатовимірне психологічне явище, яке включає в себе раціональні, емоційні, мотиваційні компоненти.

*Структура довіри* описується дослідниками у двох основних підходах: в першому довіра розглядається як акт міжособистісної взаємодії (П. Штомпка та ін.), в другому – як психологічне ставлення (І. В. Антоненко, Є. П. Ільїн, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкіна, та ін.). Так, І. В. Антоненко виділяє у структурі довіри як психологічного ставлення такі елементи: а) «суб'єкт» довіри (той, хто довіряє); б) «об'єкт» довіри (той, кому довіряють); в) ставлення довіри; г) зустрічне ставлення довіри; д) чинники довіри; е) функціональний орган довіри та його стан; є) предмет довіри; ж) ситуація довіри [7, с. 17]. При цьому суб'єктом довіри виступає той, хто довіряє. «Суб'єкт» довіри активними діями проявляє довіру по відношенню до «об'єкта». Таким чином, «об'єкт» довіри – той, кому довіряють. Відповідно до принципів суб'єкт-суб'єктної парадигми, той, хто довіряє, та той, кому довіряють, набувають статусу суб'єктів міжособистісної взаємодії, що виражає сутність внутрішнього світу індивідів, що взаємодіють (К. О. Альбуханова-Славська, В. І. Слободчиков та ін.). Таким чином, той, хто довіряє, одночасно виступає тим, кому довіряють у процесі взаємодії.



Виходячи з розуміння довіри як психологічного ставлення, довіра не є безпредметна: вона завжди має відношення до певного предмету. Під *предметом довіри* розуміють зміст вербальної та невербальної інформації, виконання доручень і прохань [7], [8], [94], [96]. Предмет довіри є чинником середовища, який має визначальний характер щодо впливу на успішність досягнення мети діяльності. Таким чином, довіру можна розглядати як вторинний результат діяльності. При цьому предмет довіри і предмет діяльності можуть як співпадати, так і не співпадати.

Для ситуації довіри властива суб'єктивність її сприйняття та проблема взаємної перцепції суб'єктів через різницю внутрішніх установок та особистісних пріоритетів [7, с. 220]. Тому ситуація довіри характеризується високим рівнем невизначеності, яка пов'язана з неможливістю передбачити поведінку партнера. Джерелом невизначеності при цьому виступають нестача інформації про партнера та унікальність кожної окремої ситуації взаємодії, яка, в свою чергу, визначається відносною свободою поведінки партнерів [319]. Крім того, ситуація довіри пов'язана із вразливістю суб'єкта по відношенню до партнера. А. Б. Купрейченко виділяє такі важливі ознаки довіри, як відкритість та інтерес особистості, зазначаючи, що саме вони спричиняють вразливість суб'єктів у взаємодії, що нерідко стає причиною зменшення рівня довіри або розриву довірчих відносин [94, с. 61]. Прояв довіри перетворює ситуацію довіри на ситуацію ризику [2, с. 25]. У той же час довіра знижує рівень соціальної невизначеності [325, с. 135]. Оскільки рішення довіряти прийнято, то ситуацію частково вирішено, що призводить до психологічного полегшення та розслаблення.

Ситуація довіри характеризується також неможливістю здійснювати контроль над діями партнера по взаємодії, що посилює непередбачуваність результатів взаємодії. Однак встановлення абсолютного контролю не сприяє розвитку довірчих відносин [2, с. 25]. На думку П. Штомпки, найбільш типовою ситуацією довіри є безвихідна ситуація, в якій контролювати дії іншого немає можливості [319, с. 21]. Однак Г. Мьоллерінг пропонує розглядати довіру і контроль як взаємодоповнюючі, а не протиставляти їх [311]. А. Б. Купрейченко

вважає, що сторони, які зацікавлені у довірчій взаємодії, мають усвідомлювати власну відповідальність за розвиток ситуації довіри, виробляти запобіжні і контрольні заходи потенційно небезпечних сферах та ситуаціях взаємодії.

Таким чином, до передумов виникнення ситуації довіри/недовіри можна віднести: невизначеність перспектив міжособистісної взаємодії; вразливість перед партнером по взаємодії; відсутність контролю над ситуацією взаємодії та над партнером; відкритість перед партнером, що пов'язана із потенційною небезпекою зловживання з його боку та несправдження ним очікувань щодо взаємодії. Зустрічне довірче ставлення розкривається через взаємність довіри (І. В. Антоненко, С. В. Гельфанова, Є. П. Ільїн, В. М. Лавров, Т. П. Скрипкіна та ін.). Відповідно, взаємність виступає значущим чинником для розвитку міжособистісної довіри.

Відповідно до поглядів А. Б. Купрейченко, підхід до довіри як психологічного ставлення передбачає виділення у його структурі когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів [94, с. 59-60]. Когнітивний компонент включає уявлення про себе, про іншого учасника довірчих відносин та про умови взаємодії. Очікування, пов'язані з поведінкою партнера, також входять до когнітивного компоненту довіри. До емоційного компоненту належать емоційні оцінки сторін та умов взаємодії. Поведінковий компонент характеризується готовністю до певних дій по відношенню до іншого учасника, по відношенню до себе та умов, що склалися. Як приклад останнього, авторка наводить готовність дотримуватися етичних норм при взаємодії або готовність пожертвувати власними інтересами заради підтримування певного рівня довірчих відносин. При цьому очікування розглядаються як особлива форма психологічного ставлення, визначальна роль в якому належить мотиваційній складовій [94, с. 59]. Таким чином, довіра як психологічне ставлення включає інтерес та повагу до партнера, уявлення про його потреби, емоції від передчуття їхнього задоволення в процесі взаємодії, позитивні емоційні оцінки партнера, готовність здійснювати певні дії, що сприяють успішній взаємодії. А отже, психологічне ставлення довіри характеризується такими структурними одиницями: уявлення про себе, іншого та

умови взаємодії, а також очікування від партнера (когнітивний компонент); емоційні оцінки себе, іншого та умов взаємодії (емоційний компонент); готовність до певних дій по відношенню до себе, іншого та умов взаємодії (поведінковий компонент). Означені структурні компоненти знаходяться у стані динамічного взаємозв'язку і визначають три рівні довіри особистості іншим людям: високий, середній, низький [7], [8], [68], [94], [96].

Підводячи підсумки теоретичного аналізу структури міжособистісної довіри, маємо підґрунтя для формування авторської узагальненої структури міжособистісної довіри як психологічного ставлення, до якої входять означені вище структурні компоненти (рисунок 1.1).

Для вивчення процесів формування та розвитку довіри як психологічного ставлення важливе розуміння характеристик, критеріїв і чинників міжособистісної довіри. Так, виділення *формально-динамічних характеристик* довіри дає можливість робити висновки про особливості прояву довіри та розрізняти зміст довіри. Відповідно до напрацювань дослідників довіри її характеристики можна розділити на два класи – кількісні та змістовні [68], [94], [211], [237]. До кількісних характеристик довіри відносять: міру, парціальність, динамічність. Група змістовних характеристик довіри включає у себе: вибірковість, безпечність, значущість, стійкість, стабільність. Під *мірою* розуміють глибину довіри або наскільки можна довіряти тому чи іншому факту, тій чи іншій людині. Парціальність характеризує повноту довіри: наприклад, можна довіряти людині як професіоналу, але не довіряти їй як особистості.

Динамічність є однією з ключових характеристик довіри і проявляється через її зростання у випадку, якщо довіра підкріплюється діями партнера, або ослаблення чи повну її втрату [68], [94]. За Є. П. Ільїним, характеристика динамічності описується кривою розвитку довіри (рисунок 1.2), яка має вигляд петлі гістерезису, що широко застосовується для опису фізичних, біологічних та інших явищ [68, с. 43].

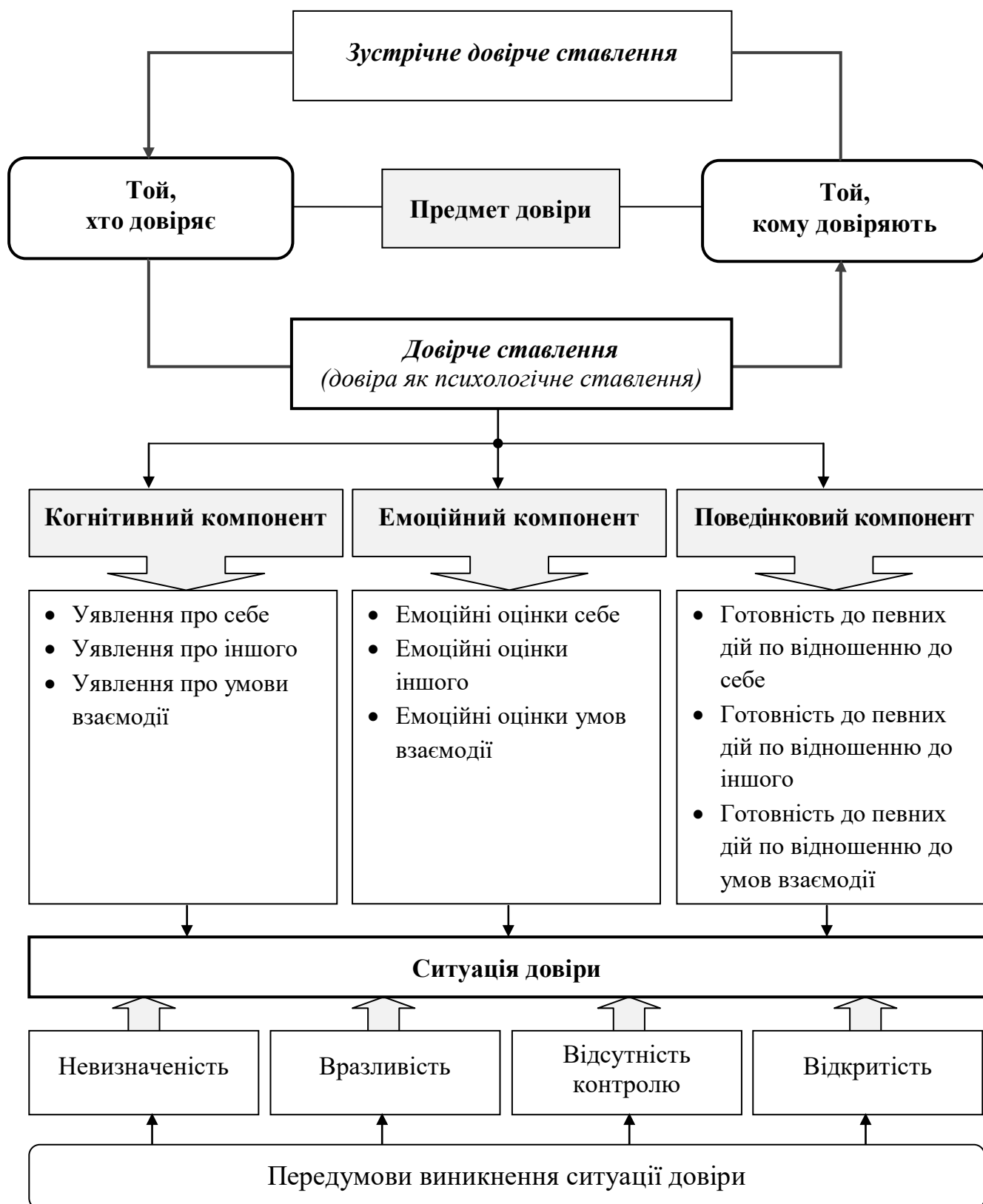


Рисунок 1.1. Структура міжособистісної довіри

Так, при «завоюванні» довіри із зростанням надійності експоненціально зростає довіра. Ці процеси продовжуються і на етапі, коли довіру заслужено. Але

у випадку зловживання довірою та зради знижується надійність системи та стрімко зменшується рівень довіри. Таким чином, у випадку успішного розвитку довірчих відносин динамічність довіри характеризується трьома основними етапами: формування довіри – виправдання довіри – підтримання довіри. А у випадку неуспішного: формування довіри – виправдання довіри – зловживання довірою (зрада) – руйнування довіри (або: формування довіри – невиправдання довіри – руйнування довіри). На кожній з цих стадій, відповідно до структури довіри як психологічного ставлення, відбуваються: оцінювання себе, оцінювання партнера по взаємодії та оцінювання умов взаємодії. Результати оцінювання призводять до суб'єктивних висновків, які визначають подальший розвиток довіри у взаємодії.

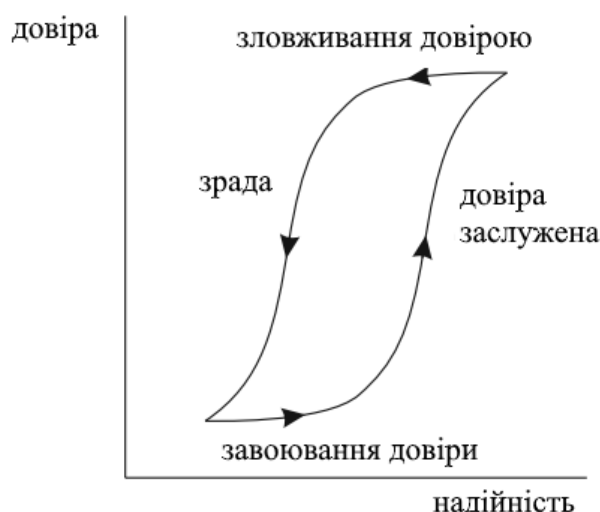


Рисунок 1.2. Крива динамічності довіри за Є. П. Ільїним

Характеристика вибірковості довіри полягає у виборі інформації, яку можна довірити. Так, одній й тій самій людині одна інформація може бути довірена, а інша – ні. Безпечність характеризує, наскільки безпечною для суб'єкта довіри може бути його відкритість та чи не буде довіра використана проти нього. Ситуативна корисність довіри характеризується її значущістю, яка визначається власне корисністю ситуації взаємодії. Безпечність як характеристика довіри розкривається через надійність ситуації взаємодії. Дослідники також виділяють

такі характеристики довіри, як стабільність та стійкість до різного роду впливів (наприклад, впливу часу).

Отже, формування та розвиток міжособистісної довіри пов'язані із взаємодією суб'єктів у контексті спільної діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн та ін.). А до основних формально-динамічних характеристик міжособистісної довіри можна віднести: міру, парціальність, динамічність, вибірковість, безпечність, стійкість, стабільність та значущість довіри.

Окрім зазначених характеристик довіри, які можна вважати найбільш обґрунтовано окресленими, дослідники проблеми довіри вказують й на інші її характеристики. Так, О. О. Дворянов зазначає, що довіра полягає в очікуванні людиною певних наслідків дій, коли ці наслідки зачіпають її вибір, і коли вона має приймати рішення до того, як наслідки стануть відомі. У зв'язку з цим автор виділяє низку узагальнених ознак довіри, серед яких: очікування прихильного ставлення, орієнтацію на майбутнє, наявність ризику, вразливість, діяльнісна ознака [42], [43]. Ці та інші імпліцитні ознаки можуть бути додатково враховані як контекстуальні при вивченні ролі довіри у міжособистісній взаємодії.

Якщо структурні елементи довіри описують внутрішній зміст цього явища, то характеристики довіри описують її зовнішній прояв, а ознаками, за якими суб'єкт надає або не надає довіру, виступають *критерії довіри*. Критерії міжособистісної довіри на сьогодні мало вивчені. Дослідники довіри здебільшого торкалися цього питання опосередковано, пов'язуючи довіру з такими ознаками, як надійність, чесність, передбачуваність, чуйність, щирість, взаємність та ін. Серед емпіричних досліджень критеріїв та чинників довіри слід зазначити роботи А. Б. Купрейченко та С. П. Табхарової [94, с. 111-123], [96], [237], в яких проводиться аналіз найбільш значущих характеристик оцінюваної людини, що визначають прояв довіри до неї. При цьому до критеріїв довіри належать загальні властивості особистості того, кому довіряють, та певні формально-динамічні показники: зовнішність, поведінка, темперамент, моральні, інтелектуальні, вольові, комунікативні якості, належність людини до певної соціальної групи;

змістовні характеристики міжособистісних відносин та цінності людини, що оцінюється: оптимізм, схожість інтересів, життєвих цілей і світогляду та ін. За результатами емпіричних досліджень С. П. Табхаровою були виділені найбільш значущі для прояву довіри характеристики оцінюваної людини: сила, активність, оптимізм, сміливість, моральність, приязнь, надійність, відкритість, розум, освіченість, винахідливість, незалежність, організованість, ввічливість, близькість світогляду, інтересів та життєвих цілей. Водночас найбільш значущими критеріями недовіри виступають: аморальність, балакучість, приналежність до іншої соціальної групи, конфліктність, конкурентність, неввічливість, скритність, дурість. Отже, певною мірою спостерігається симетричність критеріїв довіри і недовіри особистості іншим людям, наприклад: «розум - дурість», «ввічливість - неввічливість», «моральність - аморальність» та ін. У своїх роботах С. П. Табхарова доходить висновків, що критерії довіри окремим категоріям людей відрізняються між собою: по мірі посилення близькості та ступеня знайомства з партнером кількість критеріїв недовіри йому знижується, а кількість критеріїв довіри – зростає. На підставі цього висновку авторка виділяє довіру і недовіру незнайомій, знайомій та близькій людині [237, с. 9].

Таким чином, критеріями довіри здебільшого виступають змістові характеристики міжособистісних відносин та цінності суб'єкта. Довіра при цьому виникає в результаті взаємного оцінювання якостей партнерів, в першу чергу моральності, надійності, єдності, відкритості [68], [94], [96], [237], [238].

Уявлення про *чинники довіри* розкриваються через зміст цього поняття, яке тлумачиться категоріями умов, рушійних сил, причин будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з його основних рис [200], [219]. Відповідно, психологічними чинниками довіри вважаємо сукупність значущих зовнішніх і внутрішніх рушійних сил, причин її встановлення й розвитку.

Психологічні чинники формування та розвитку довіри на сьогодні мало досліджені. У теорії довіри виділяються два науково-дослідних напрямки, що по-різному пояснюють чинники довіри у суспільстві. Перший переважно звертає

увагу на психологічні аспекти (мотивацію, наміри, настановлення), другий виділяє соціокультурні компоненти формування довіри (правила, цінності, норми, символи) [41]. У наукових джерелах зустрічаються різні підходи до вивчення чинників довіри. П. Штомпка, розглядаючи соціально-психологічні чинники політичної довіри, виділяє три групи чинників довіри: 1) історичні (історичний спадок: загальна історична тенденція прояву довіри у суспільстві в аспекті культурних цінностей); 2) структурні (структурні джерела: стабільність і прозорість політичних та економічних інституцій, усталеність соціального порядку тощо); 3) суб'єктивні (суспільні настановлення: потреби, домагання, активність, оптимізм тощо; та резерви соціального капіталу: освіта, доходи, контакти, сімейні зв'язки, стан здоров'я тощо) [319].

Відповідно до психоаналітичного підходу, Е. Еріксон зазначив вплив соціального середовища на формування базисної довіри у перші місяці життя дитини [279]. Ф. Фукуяма виокремлював соціокультурні чинники довіри: головним джерелом довіри автор вбачав ціннісні орієнтири на довіру у суспільстві [259]. Серед інших чинників довіри Ф. Фукуяма зазначав освіту, кваліфікацію та досвід особистості. Цікавим є бачення автора щодо ролі установчих правил у формуванні довіри в організації: дослідник визначав залежність між потребою у регламентованих регуляторних правилах виробничої діяльності та рівнем довіри в організації [259, с. 364].

А. Селигмен вказує на проблему, яка впливає з інституалізації довіри та зміни пріоритетів соціальної комунікації у зв'язку із зростанням популярності інтернет-технологій. Автор підкреслює, що довіра у сучасному суспільстві страждає від того, що людина має проявляти довіру там, де її проявляти майже не можливо через апріорну ненадійність партнера [199]. Таким чином, автор опосередковано вказує на надійність як чинник соціальної довіри.

Прицільні дослідження соціально-психологічних чинників довіри належать І. В. Антоненко, А. Б. Купрейченко, С. П. Табхаровій. Так, І. В. Антоненко у своїх роботах виділяє чотири групи чинників довіри: «суб'єктні», «об'єктні», середовищні та ситуаційні чинники довіри [7], [8]. При цьому «суб'єктна»



підгрупа відноситься до того, хто довіряє, і включає особистісні та позаособистісні, постійні та змінні чинники, зовнішні і внутрішні. «Об'єктні» чинники мають відношення до того, кому довіряють, і включають особистісні та позаособистісні, постійні та змінні, об'єктивні і суб'єктивні. До середовищних чинників належать соціальні, культурні, політичні, економічні та інші більш-менш сталі характеристики середовища, у якому відбувається процес міжособистісної або між групової взаємодії. Ситуаційні чинники довіри пов'язані із зовнішніми ситуативно-обумовленими політичними, економічними та іншими аспектами взаємодії. Таким чином, при вивченні чинників довіри дослідники пропонують досліджувати характеристики того, кому довіряють, особистісні особливості того, хто довіряє, специфіку та значущість ситуації довіри.

А. Б. Купрейченко та С. П. Табхарова у роботах [94], [95], [237] виокремлюють такі групи чинників довіри: 1) чинники оцінювання позитивних перспектив потенційного співробітництва або взаємодії (зацікавленість у довірі, цінність довіри, очікування блага в результаті довіри); 2) чинники прогнозування успішності побудови довірчих відносин (прогнозування можливості та легкості процесу побудови довіри). При цьому друга група поділяється на: а) чинники суб'єктних властивостей (оцінювання власних здібностей та можливостей у побудові довірчих відносин); б) чинники властивостей партнера (готовність партнера до довірчих відносин); в) чинники характеристик процесу міжособистісної або групової взаємодії (розбіжність інтересів і позицій, вплив соціальних стереотипів тощо).

На тлі різноманіття підходів до вивчення чинників довіри, у сучасних складних умовах розвитку суспільства низка чинників, що обумовлюють формування і розвиток довіри, не може бути фіксована та уніфікована, а підходи до вивчення чинників довіри визначаються контекстом дослідження проблеми. Крім того, деякі автори вважають, що одні й ті самі чинники можуть призводити як до прояву особистістю довіри, так і до прояву недовіри [38], [259].

Теоретичні та емпіричні дослідження психологів та соціологів сучасності дали можливість авторам визначити окремі чинники міжособистісної довіри у різних сферах діяльності [7], [8], [38], [41], [93], [94], [95], [190], [237] та ін. Експериментальні дослідження проблеми довіри в організаціях дозволили А. Б. Купрейченко виділити факторну структуру довіри, структурними компонентами якої виступають психологічні чинники міжособистісної довіри: єдність, недоліки, приязнь, знання, надійність, розрахунок [94, с. 233-241]. В результаті проведення фундаментального соціально-психологічного дослідження феномену довіри [7, с. 278] І. В. Антоненко було виявлено чинники довіри у комерційній діяльності, серед яких – чинники довіри особистості іншим людям: базова довіра до світу, впевненість у собі, життєвий досвід, світогляд, культура, схожість, зрозумілість, темперамент, зовнішній вигляд, поведінка, імідж, біографія тощо.

Отже, підходи до вивчення чинників довіри зумовлюються контекстом та умовами проведення дослідження. Проте, як бачимо за результатами аналізу досліджень, окремі чинники довіри особистості іншим людям мають спільну природу, незважаючи на відмінності у сфері докладання довіри: схожість поглядів, цінностей, інтересів; передбачуваність дій, надійність; зовнішній вигляд та поведінка, імідж; загальна культура довіри у соціумі тощо. Таким чином, при вивченні чинників довіри здебільшого досліджуються характеристики того, кому довіряють, особистісні особливості того, хто довіряє, та специфіка й значущість ситуації довіри. Відповідно, вивчення чинників міжособистісної довіри тісно пов'язане з дослідженням особистісних властивостей суб'єктів взаємодії та позаособистісних передумов формування довіри, які виступають на підґрунті спільної діяльності та спілкування, а також характеру ситуацій довіри. Разом з тим, психологічні чинники становлення та розвитку довіри у міжособистісній взаємодії на сьогодні досліджені мало, а результати їхнього вивчення визначаються контекстом взаємодії.

### 1.3. Роль довіри в освітній взаємодії

У контексті студентоцентрованого, особистісно-орієнтованого фахового навчання особливу роль відіграє партнерство між студентами і викладачем. Психологічний зміст партнерських відносин розкривається через готовність на рівні настановлень суб'єктів взаємодії до рівноправного співробітництва заради досягнення спільної мети, урахування позицій один одного, прагнення до порозуміння, розподілу відповідальності тощо (О. П. Коханова, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун, Н. В. Шигонська та ін.). Таким чином, перехід до особистісно-орієнтованого навчання супроводжується інтенсивною заміною авторитарного стилю освітньої взаємодії на тьютерство, менторство, фасилітацію, тощо.

*Освітня взаємодія* представляється як міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу, яка у радянській педагогічній психології традиційно вивчалася як педагогічна взаємодія. Педагогічна взаємодія як відносно самостійна психолого-педагогічна категорія увійшла до наукового обігу наприкінці 60-х років ХХ ст. (С. П. Баранов, М. О. Данілов, І. Я. Лернер, В. Оконь та ін.). У 70-і роки того сторіччя активно розвивався напрямок, пов'язаний з виховною взаємодією (В. А. Караковський, Х. Лийметс, Л. І. Новікова та ін.). Тому педагогічна взаємодія розглядалася у контексті суспільних взаємозв'язків: роль піонерської, комсомольської, учбово-виробничої та інших організацій у вихованні майбутніх інтернаціоналістів, патріотів та т. і. У 80-90-х роках ХХ ст. сутність поняття педагогічної взаємодії значно розширилося і вийшло за межі освітніх закладів. Одним з перших трактувань взаємодії як терміну педагогічної науки було визначення Ю. К. Бабанського, в якому педагогічна взаємодія визначалася як «взаємна активність, співробітництво педагогів та виховуваних в процесі їхньої взаємодії у школі» [цит. за 81, с. 4]. Це визначення стало фундаментом для розвитку підходу до педагогічної взаємодії як такої, якій властиві взаємна активність педагога і учня та їхнього спілкування. З часом такий підхід витіснив попередню трактовку педагогічної взаємодії як педагогічного

впливу: «вплив педагога на свідомість, волю, емоції виховуваного, на організацію його діяльності та спілкування в інтересах формування знань, вмінь та навичок, певних якостей особистості» [цит. за 81, с. 4].

В україно- та російськомовних джерелах педагогічна взаємодія визначається як особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємне збагачення їхньої інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер, координацію та гармонізацію останніх, особистісний контакт, який спричиняє взаємні зміни поведінки, діяльності, відносин, установок [74], [160]. Отже, сьогодні педагогічна взаємодія сприймається вченими і практиками як міжособистісна взаємодія, що носить характер взаємного впливу учасників освітнього процесу і має у своїй основі особистісний підхід, що є базовою цінністю орієнтації педагога у взаємодії з особистістю та колективом на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин (І. А. Зимня, В. А. Мижеріков, А. В. Мудрик, П. І. Підкасистий та ін.).

За В. А. Мижеріковим, П. І. Підкасистим реалізація гуманістичних принципів передбачає таку педагогічну взаємодію, в процесі якої учень виступає як самостійний суб'єкт або партнер спілкування, а не як пасивний об'єкт навчання. Крім того, передбачається визнаннями учасниками освітнього процесу таких загальнолюдських цінностей, як Життя, Добро, Істина, Краса; прищеплення людині з раннього дитинства інтересу до історії своєї країни, її життя, її народу [166, с. 38]. Отже, педагогічна (освітня) взаємодія передбачає розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін.

Таким чином, під освітньою взаємодією слід розуміти *особливу форму зв'язку між учасниками освітнього процесу, в ході і в результаті якого відбуваються взаємні зміни (збагачення) у пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах включених у нього суб'єктів*. Дане визначення ґрунтується на узагальненні означень освітньої взаємодії, наведених вище, і уточнює її психологічний зміст.

Динамічність освітнього процесу у закладі вищої освіти досягається за рахунок взаємодії трьох його структур: педагогічної, методичної, психологічної. Тому вивчення психологічних особливостей організації освітнього процесу, у

тому числі окремих аспектів міжособистісної взаємодії його учасників, має велике значення для ефективного супроводу трансформацій системи вищої освіти.

В контексті діяльнісного підходу суб'єктами взаємодії у закладі вищої освіти виступають: той, хто навчає (викладач, або науково-педагогічний працівник), для якого характерна педагогічна діяльність; той, хто навчається (здобувач), діяльність якого носить характер учіння; інші суб'єкти з їхньою характерною діяльністю. Педагогічна і навчальна діяльність не здійснюються відокремлено: розвиток професіоналізму того, хто навчає, відбувається у взаємодії з тим, хто навчається, і навпаки. Освітній процес являє собою функціональний зв'язок педагогічної та навчальної діяльності – через інтеграцію індивідуальних діяльностей у спільну діяльність, для якої властиві взаємозв'язок і взаємозалежність включених учасників (Л. І. Акатов, Ф. Д. Горбов, А. Л. Журавльов, М. О. Новіков, Л. І. Уманський, та ін.). Відмінними особливостями спільної діяльності при цьому є: просторова та часова співприсутність учасників, наявність спільної мети, наявність функцій організації та керівництва, які покладено на одного з учасників або розподілено між учасниками, розподіл процесу спільної діяльності, а також виникнення в процесі спільної діяльності міжособистісних відносин.

За характером взаємодії учасників освітнього процесу можна виділити такі її типи [166]: 1) співробітництво; 2) діалог; 3) угода; 4) опіка; 5) пригнічення; 6) конфлікт; 7) індиферентність; 8) конфронтація. Гуманістичний підхід передбачає не директивний вплив на особистість того, хто навчається, а суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу, взаємний обмін знаннями і взаємні впливи в процесі взаємодії. В контексті даного підходу найбільш ефективними формами освітньої взаємодії є співробітництво та діалог [193, с. 42-43]. Саме співробітництво як стиль освітньої взаємодії створює сприятливі умови для розвитку особистості і характеризується адекватністю оцінювання себе та іншого учасника взаємодії, спиранням на найкращі сторони

одне одного, гуманними, демократичними, доброзичливими та довірчими відносинами [193], [194].

Довіра як психологічне ставлення реалізується у ЗВО в процесі освітньої взаємодії. Конструктивність освітньої взаємодії визначається, серед іншого, наявністю довіри між суб'єктами. Брак довіри призводить до послаблення взаємозв'язку між учасниками взаємодії, порушення процесів взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємного ставлення, взаємних впливів і взаємних дій у контексті спільної діяльності студентів і викладача. Тож, роль довіри в освітній взаємодії визначається характеристиками останньої.

Л. В. Байбородова та М. І. Рожков, посилаючись на роботи М. М. Обозова щодо структури міжособистісної взаємодії [156], пропонують оцінювати ефективність освітньої взаємодії за показниками розвитку її характеристик: 1) взаємопізнання; 2) взаєморозуміння; 3) взаємоставлення; 4) взаємні дії; 5) взаємний вплив. Спираючись на наукові погляди авторів, нами було виокремлено наслідки гіпотетичної відсутності довіри між студентом і викладачем у технічному університеті (таблиця 1.1).

Як бачимо, брак довіри унеможливорює побудову конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Очевидно, що низький рівень довіри студентів до викладача призводить до зниження ефективності взаємодії. Відсутність довіри перешкоджає взаємному обміну інформацією, узгодженості дій у контексті спільної освітньої діяльності та здійснення її завдань.

Таким чином, роль довіри в освітній взаємодії визначається через характеристичні ознаки останньої: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємоставлення, взаємні дії, взаємовплив. Довірчі відносини між учасниками освітньої взаємодії у значній мірі визначають її ефективність через показники розвитку її характеристик. Довіра як психологічне ставлення включає інтерес та повагу до партнера, уявлення про його потреби, емоції від передчуття їхнього задоволення в процесі взаємодії, позитивні емоційні оцінки партнера, готовність здійснювати певні дії, що сприяють успішній взаємодії.

Таблиця 1.1

## Наслідки порушення довіри в освітній взаємодії

Характеристики взаємодії	Наслідки прояву недовіри між студентами і викладачем
Взаємопізнання	Відсутність знань щодо особистісних особливостей та кращих сторін один одного, інтересів і захоплень; відсутність прагнення краще пізнати один одного, взаємного інтересу.
Взаєморозуміння	Нерозуміння спільної мети взаємодії, спільності та єдності завдань; нерозуміння і неприйняття труднощів один одного; нерозуміння мотивів і поведінки один одного; нерозуміння ситуацій, неадекватність цим ситуаціям.
Взаємоставлення	Прояв неповаги, відсутність такту, зневага до думки, позиції один одного, відсутність співчуття; емоційна неготовність до спільної діяльності, незадоволеність її результатами; уникнення офіційного і неофіційного спілкування; формальний характер відносин, що пригнічує ініціативу та самостійність.
Взаємні дії	Уникнення контактів, відсутність ініціативи у встановленні різних контактів; пасивність участі у спільній діяльності; нескоординованість дій, відсутність узгодженості дій, взаємного сприяння; відсутність допомоги та підтримки один одного.
Взаємовплив	Нездатність приходити до згоди у спірних питаннях, враховувати думки один одного при організації взаємодії; недовіра та необґрунтованість взаємних зауважень, негнучкість способів поведінки та дій в залежності від рекомендацій один одного; несприйняття один одного.

Крім того, довіра в освітній взаємодії виконує функції оптимізації психічних станів студентів в процесі навчання. Відповідно до результатів досліджень М. А. Кузнєцова, О. І. Кузнєцова, В. І. Мельникова, В. С. Мерліна, К. І. Фоменко, Т. В. Циганчук, Ю. В. Щербатих та ін., навчальна діяльність супроводжується низкою психічних станів студентів, що визначаються високими

емоційними навантаженнями, перевтомою, періодичними стресами [144], [264], [275]. Навчання в університеті супроводжується стресом як індивідуально обумовленою реакцією та появою сильних емоційних переживань, при цьому відбуваються зміни у перебігу психічних процесів відповідно до індивідуальних особливостей психіки студента [264].

У роботі М. А. Кузнєцова [90, с. 24-25] проаналізовано перебіг навчального стресу відповідно до концепції Г. Сельє, який описується трьома стадіями: мобілізації, адаптації, виснаження. Перебіг стресу як реакції на навчальні ситуації має індивідуальні відмінності в залежності від перцептивної чутливості, що визначається «силою» або «слабкістю» нервових процесів [145]. На процеси протікання стресу у студентів також впливають чинники розвитку мотивації до навчання, вольової активності, самоставлення, психологічної підготовки до навчальної діяльності тощо [90, с. 28]. Окрім навчального стресу М. А. Кузнєцов, І. К. Фоменко та О. І. Кузнєцов виділяють такі психічні стани, притаманні студентам під час навчальної діяльності, як тривога, фрустрація, афект, ажитація, стомлення, що не узгоджуються із цілями навчання, та інтерес і зосередженість, які узгоджені з цілями навчальної діяльності.

Особистісна індивідуальність протікання психічних процесів у студентів вимагає індивідуального підходу у виборі корегувальних дій. Проте загальний підхід до оптимізації переживання студентами умовно негативних станів включають у себе сукупність загальноприйнятих гуманістичних правил взаємодії, до яких належить і прояв довіри.

О. Г. Фатхі емпірично довела, що наявність високого рівня довіри до себе та збалансованої системи довірчих відносин з іншими сприяє особистісному зростанню у процесі подолання екстремальних ситуацій [252]. Авторка виділяє гармонійне співвідношення між довірою до себе й довірою до інших якості однієї з важливих детермінант адаптаційних можливостей людини. Таким чином, довіра до інших виконує регуляторну функцію навчальної діяльності студентів: довіра виступає чинником оптимізації суб'єктивного переживання небажаних психічних станів, таких як стрес, фрустрація, апатія та ін.



Довіра виконує функцію психологічного розвантаження, зворотного зв'язку в процесі самопізнання у суб'єктів освітньої взаємодії, психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин між ними [84, с. 202-211]. Н. Ю. Волянук підкреслює, що довіра виступає детермінантою безпеки особистості [27].

Дослідженню проблеми довіри у галузі освіти присвячена низка робіт науковців. Проблему довіри суспільства до інституцій, що надають освітні послуги, досліджував Д. В. Кулешов. На розвиток довіри до якості освітніх послуг зокрема спрямована діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, а також проекту «Tempus «Trust», учасники якого, у зв'язку із діяльністю організації, розробили концепцію забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України [153]. Дослідники здебільшого підкреслюють значущу роль формування та розвитку довіри у процесі підготовки фахівців різних галузей.

Ролі довіри у професійному становленні майбутнього вчителя присвячена робота О. В. Маркової [140], яка зазначила, що рівень довіри визначає ефективність педагогічної діяльності майбутніх вчителів. Психологічні особливості довіри до себе та до інших у майбутніх юристів у процесі фахової підготовки досліджувала Т. С. Пухарева [183]. Особливості довіри і недовіри у студентів економічних ЗВО вивчали Л. А. Журавльова та В. О. Сумарокова [58]. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів досліджує С. В. Шевченко [268]. Вивченню довіри та вимогливості суб'єктів педагогічної взаємодії у контексті формування математичної культури при підготовці майбутніх програмістів присвячена робота О. М. Дубініної [49].

Вивченню проблеми довіри у контексті взаємодії учасників освітнього процесу присвячені роботи низки авторів, серед яких: українські та російські дослідники І. Ф. Аметов, С. А. Ворожбит, В. О. Дорофєєв, Л. А. Журавльова, Р. Ю. Кондрашова, М. О. Кононець, О. В. Маркова, Т. С. Пухарева, Т. Р. Симонова, Л. С. Скрябіна, В. О. Сумарокова, Г. М. Тигунцева, Є. О. Тутова та ін.; американські вчені Д. Браун, К. Брюстер, Р. М. Мітчелл, Дж. Рейлсбек, Л. Ромеро, Д. А. Скіннер; канадська дослідниця Г. Бруней; німецькі автори

Б. Поллак, М. Швєєр, Й. Шульте-Пелькум; турецькі вчені Я. Арслан, С. Полат та ін.

В контексті освітніх взаємовідносин В. О. Дорофєєвим було проведено емпіричне дослідження особливостей прояву довіри в системі «вчитель-учень» при різних стилях педагогічного керівництва [47], [48]. За результатами дослідження автор виявив взаємну залежність довіри і стиля педагогічного керівництва: було встановлено, що найбільшим авторитетом серед учнів користуються вчителі, які вміють проявляти довіру до потенційних можливостей учнів, які орієнтуються на їхню «найближчу зону розвитку», приписуючи їм не актуальні можливості та здатності, а віртуальні, але, водночас, значущі для учнів. При цьому В. О. Дорофєєв зазначає, що оптимальне співвідношення міри довіри до себе та до учня спостерігається при демократичному стилі педагогічного керівництва, а при авторитарному та поблажливому стилях гармонійність цього співвідношення порушується. Також автором було доведено, що гармонійне співвідношення міри довіри до себе і до іншого у педагога та учня призводить до встановлення суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії у системі «учень-вчитель». Крім того, В. О. Дорофєєв зазначає, що авансування довірою є однією з умов саморозвитку особистості у системі «вчитель-учень»: авансування вчителем довіри по відношенню до учня виконує регуляторну функцію у відносинах між суб'єктами освітньої взаємодії, виступає одним із чинників утворення зони зростання особистості учня.

І. Ф. Аметов, досліджуючи педагогічне забезпечення довірчих відносин педагога і учня в освітньому процесі [6], підсумовує, що довіра – базисний засіб формування укладу в освітній установі: довіра формує позитивну соціальну установку того, хто навчається, до закладу освіти. Наявність ставлення довіри виступає умовою формування в учня стану комфорту, знижує тривожність та страх. Автор також зазначає, що на формування довіри в учня чи студента впливають такі чинники, як якість організації предметно-просторового середовища освітньої установи та ступінь його персоналізації учнями як опосередкована ланка між особистістю того, хто навчається, та спеціальним

середовищем, в якому відбувається навчання. І. Ф. Аметов вказує також на регуляторну функцію довіри в освітній взаємодії: довіра виступає внутрішнім регулятором взаємодії між учасниками освітнього процесу, гармонізуючи її, на противагу зовнішнім формальним регуляторам, які призводять до «механістичних» відносин в середині педагогічної системи. Таким чином, довіра виступає неформальним регулятором освітньої взаємодії. Дослідник зазначає, що можливість надати/отримати зворотний зв'язок в освітній взаємодії створює атмосферу для розвитку довіри або недовіри, а діалогічне спілкування між учнем та вчителем веде до розвитку довіри між ними, що супроводжується дружелюбністю, узгодженістю, задоволеністю, захопленістю, продуктивністю, теплотою, співробітництвом, взаємопідтримкою, цікавістю, успішністю; тоді як недовіра веде до конфронтації і пов'язана з явищами, що сприймаються негативно: ворожість, неузгодженість, незадоволеність, байдужість, непродуктивність, холодність, відсутність співробітництва, недоброзичливість, страх, неуспішність.

Розглянувши методичні підходи до проблеми забезпечення довіри в учнів як одного з ключових елементів розвитку особистості, І. Ф. Аметов підкреслює, що основним завданням гуманістичної педагогіки є виховання людини, здатної довіряти собі та іншим людям, які її оточують. Крім того, автор підкреслює, що «виховання довірою» передбачає створення відповідних умов в межах освітньої установи – таких, які сприяли б розвитку довіри учня до вчителя. Такі умови І. Ф. Аметов поділяє на дві основні групи: характер педагогічного спілкування, що включає культуру відносин у колективі, та характер предметно-просторового середовища, в якому реалізується освітній процес (безпека, комфорт, індивідуальність та ін.). При цьому автор зазначає умови для забезпечення високого рівня довіри, серед яких – створення обстановки довіри в освітній взаємодії через діалогічність спілкування та підтримання активної спільної діяльності. Отже, партнерство і діалог є підґрунтям для формування й розвитку довіри між тим, хто навчається, і тим, хто навчає; створюють умови для «виховання довірою» [6, с. 186].

За результатами дослідження педагогічних умов формування довірчих відносин між вчителем та учнем [214] Л. С. Скрябіна акцентує увагу, що сутність довірчих відносин в освітній взаємодії полягає у паритетних відносинах між її учасниками. Вивченню довіри у діалогічних відносинах педагога та учня присвячено дослідження Є. І. Балакирової та Ю. С. Кузнецової [91]. Авторки виділяють невід’ємні властивості діалогічного спілкування в освітній взаємодії, серед яких: рівноправність, взаємне «проникнення», взаєморозуміння, емпатія, довіра та саморозкриття. Таким чином, довіра виступає чинником формування партнерства в освітній взаємодії, яке визначається позицією рівної взаємодії для кожного учасника. Водночас, партнерська освітня взаємодія стає підґрунтям для розвитку довіри між тим, хто навчається, і тим, хто навчає.

Дослідження Р. Ю. Кондрашової [79] присвячено вивченню формування довіри у системі ціннісних орієнтацій студентів педагогічного закладу вищої освіти. Авторка встановила, що наявність довіри між суб’єктами освітньої взаємодії – одна з головних умов ефективного спілкування у педагогічному закладі освіти. При цьому дослідниця виділяє три основні етапи процесу формування довіри у системі ціннісних орієнтацій студентів педагогічного ЗВО: спонукально-орієнтовний, спрямований на актуалізацію значущості вивчення та використання способів формування довіри; інформаційно-пізнавальний, націлений на формування знань та навичок з реалізації механізмів формування довіри, та практико-творчий, завдання якого – реалізація власних знань та навичок формування довіри між учасниками освітньої взаємодії. Таким чином, довіра відіграє значущу роль як у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів, так і у подальшій професійній діяльності. А формування довіри у майбутніх педагогів передбачає підвищення психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців щодо механізмів формування довіри в освітній взаємодії.

Довіру як чинник комунікативної компетентності вчителя вивчала К. О. Тутова [249]. За результатами дослідження авторка доходить висновків, що «високий рівень довіри до себе буде ефективний тільки у тому випадку, якщо він

поєднується з високим рівнем розвитку емпатії, яка, в свою чергу, опосередковує високий рівень довіри до оточуючих людей» [249, с. 7]. Такий висновок корелює з тезою щодо нерозривності довіри до себе та довіри до іншого (Є. П. Ільїн, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкіна та ін.). Ще один цікавий висновок дослідниця робить відносно вчителів: результати емпіричного дослідження показали, що більшості вчителів властивий високий рівень довіри до себе і низький рівень довіри до інших людей, а також емпатії, що, на думку авторки, має суттєвий негативний вплив на комунікативну компетентність вчителя. Результати дослідження К. О. Тутової також довели, що: а) при підвищенні у вчителів рівня довіри до себе часто спостерігається зниження рівня довіри учням, домінування у спілкуванні, згортання емпатії, прояв інтолерантності, жорсткий самоконтроль і контроль оточуючих; б) при переважанні рівня довіри до інших на рівнем довіри до себе спостерігаються відсутність взяття відповідальності на себе, активної ініціативної позиції у спілкуванні та надмірна чутливість до оцінок інших, дезінтегрованість суб'єктивного контролю особистості; в) при зниженні рівня довіри до себе і одночасному зниженні рівня довіри до інших спостерігаються маніпулятивні тенденції поведінки, згортання емпатії, інтолерантність у спілкуванні, фрустрованість потреб, дезінтегрованість самоконтролю, стратегії уникнення конфліктів. Мова йде про оптимізацію довірчого ставлення до себе та довіри до інших у вчителів. Отже, дослідження довіри до інших у суб'єктів освітньої взаємодії має проводитися у зв'язку із паралельним дослідженням довіри до себе.

С. А. Ворожбит досліджує довіру як чинник соціально-психологічної адаптації студентів [28]. Автор зазначає, що почуття довіри поєднує особистість студента з новим для нього соціально-психологічним середовищем закладу вищої освіти. Автором встановлено особливості розвитку почуття довіри у студента протягом циклів соціально-психологічної адаптації у ЗВО. Дослідник зазначає, що відсутність у студента почуття довіри на початкових етапах соціальної адаптації (від початку до середини першого року навчання) призводить до поглиблення кризових явищ. Найбільш складним з точки зору адаптації до нового

соціально-психологічного оточення періодом при цьому є середина першого року навчання: цей етап супроводжується зростанням почуття самотності й відсутністю довіри. За словами автора, в середині другого року навчання, як правило, настає поліпшення міжособистісних відносин через розвиток у студентів довіри до ЗВО. У дослідженні С. А. Ворожбита емпірично доведено, що оптимізація процесу адаптації та розвиток довіри у студентів зв'язані між собою. Також автор у своїй роботі вивчає критерії довіри студента до оточення у ЗВО: спочатку єдиним критерієм довіри студента до інших людей у ЗВО виступає розрахунок; з часом розвивається інший критерій, який змінює попередній, – емоційне прийняття іншої людини; згодом значущими стають критерії, виділені А. Б. Купрейченко [94], – єдність, передбачуваність, надійність. Отже, дослідження С. А. Ворожбита дають підстави виділити певний онтогенез розвитку довіри у студентів під час навчання в університеті.

Т. В. Ткач у [247] розглядає довіру у контексті проєктування освітнього простору особистості: авторка наводить результати емпіричних досліджень, відповідно до яких серед характеристик освітнього простору «цінний», «контрольований», «адаптований», «ініціативний», «комфортний», «творчий», «успішний» тощо студенти називають його таким, «що викликає довіру» [247, с. 29]. Таким чином, результати дослідження Т. В. Ткач опосередковано визначають важливість довіри для студентів у процесі фахової підготовки.

Результати теоретико-емпіричного дослідження довіри в ментальних репрезентаціях студентів технічного університету представлені у роботі М. О. Кононець [80]. Авторка зазначає, що феномен довіри пов'язаний із ментальними репрезентаціями особистості, які є образами уяви, що автоматично утворюються у свідомості людини стосовно предмету пізнання. Авторка зазначає, що довіра часто визначається через дію або поведінку особистості. Також у процесі дослідження було встановлено, що для більшості студентів технічного університету (88%) властиві ментальні репрезентації щодо виявлення довіри до інших людей; при цьому 9% респондентів зазначили, що для них властивий

ситуативний прояв довіри [80, с. 82]. Таким чином, спостерігаємо перевагу настановлень студентів технічного університету щодо прояву довіри.

Я. Арслан та С. Полат наводять результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між довірою викладачів до студентів та дисципліною в аудиторіях, відповідно до яких виявлено помірний зворотний кореляційний зв'язок між довірою та дотриманням студентами правил щодо освітньої взаємодії, а також помірний прямий зв'язок між довірою і дослуханням студентів до викладачів та довірою і протистоянням [286]. Таким чином, зростання довіри викладачів до студентів призводить до певної деформалізації відносин між суб'єктами освітньої взаємодії, до одночасного зростання серед студентів тенденції дослухатися до рекомендацій викладача й зниження протистояння викладачеві.

Проблемі побудови довірчих відносин у середній школі присвячена робота К. Брюстер та Дж. Рейлсбек [288]. Дослідниці розглядають питання довіри у контексті вдосконалення стосунків всередині педагогічного колективу у школах. При цьому авторки виділяють ключові компоненти довіри: доброзичливість, надійність, чесність, компетентність, відкритість.

Модель побудови довіри між викладачами і студентами, що входять до групи ризику, пропонують американські дослідники Д. Браун та Д. А. Скіннер [289]. До студентів групи ризику відносять студентів, що знаходяться на обліку у вузьких медичних фахівців, на обліку поліції, студенти з неблагополучних сімей, студенти, що залишилися без батьків тощо. Автори зазначають, що створення значущого спілкування між викладачем і студентом групи ризику демонструє турботу про студента як про особистість та сприяє його саморозкриттю. Крім того, дослідники підкреслюють, що довіра до освітнього середовища надає студентам можливість проявляти ініціативу у навчанні.

Отже, на підставі аналізу напрацювань сучасних дослідників щодо проблеми довіри в освітній взаємодії, формулюємо такі висновки: більшість авторів зазначають значущу роль довіри в освітній взаємодії, пов'язуючи довіру з емпатією, партнерством, рівною взаємодією, взаєморозумінням, діалогом, демократичним стилем управління, пом'якшенням регламентів, деформалізацією

відносин та формуванням значущого спілкування, саморозкриттям доброзичливості, чесністю, компетентністю та ін. Довірчі відносини виконують регуляторну функцію освітньої взаємодії, вони виступають чинником соціально-психологічної адаптації студентів, стають підґрунтям для створення ситуації значущого спілкування між викладачем і студентами, а також відіграють важливу роль в оптимізації суб'єктивних переживань умовно негативних психічних станів, пов'язаних із навчальною діяльністю (стресу, фрустрації, апатії, стомленості та ін.). Довіра виконує функції психологічного розвантаження, зворотного зв'язку в процесі самопізнання, психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин між суб'єктами освітньої взаємодії. Таким чином, феномен довіри в освітній взаємодії потребує подальших, більш глибоких досліджень.

#### **1.4. Теоретична модель розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

Технічне знання та технічні науки як специфічна форма наукового знання почали виділятися в самостійну галузь у XVIII-XIX ст., що пов'язане з необхідністю накопичувати та застосовувати специфічні знання щодо складних технічних систем, які почали виникати у цей період. Конструювання техніки вимагало вирішення нових технічних проблем, для чого людство почало створювати системи наукових інструментів і вимірювальних приладів, систематизувати знання щодо виробничих процесів, розвивати теорію механізмів та машин, впроваджувати технічну й інженерну освіту. Як технічне визначається та частина знання, яка реалізується у техніці, тобто служить для проєктування, конструювання, розвитку та функціонування штучно створених засобів діяльності людини [143].

Специфіка технічних наук виявляється шляхом їхнього зіставлення з іншими науками – з соціально-гуманітарними, математичними та ін. У таблиці 1.2 виокремлено специфічні особливості технічного знання та технічних наук у порівнянні з природничими як найбільш спорідненими.



Штучність об'єктів технічних наук полягає в тому, що вони є продуктами свідомої цілеспрямованої людської діяльності. Якщо для природничих наук ідеалом є наукова істина і відкриття, то для технічних наук – не просто істинне знання, але ефективне технічне знання в контексті інженерної практики і інженерних розробок, а також конструювання та винахід. Специфіка пізнавальної діяльності, що здійснюється в процесі створення технологічних об'єктів, визначається спрямованістю на дослідження структурно-функціональних залежностей та конструювання на цих засадах структур, що будуть виконувати задані функції.

Таблиця 1.2

## Специфіка технічних наук у порівнянні з природничими

Природничі науки	Технічні науки
Мета – досягнення істини та відкриття	Мета – володіння ефективним істинним знанням задля конструювання та винаходів
Основне завдання – відкриття існуючих законів і явищ	Основне завдання – створення нового, того, що раніше не існувало
Об'єкт знання природний	Об'єкт знання штучний або поєднання штучного та природного
Відкриття того, що може бути використано людиною у практичній діяльності	Яскраво виражена практична спрямованість: винаходження способів використання відкриттів у практичній діяльності (трансформація природничих законів у технічні)
Експерименти можуть бути як природними, так і штучно створеними ситуаціями, або представляти собою їхню комбінацію	Більшість фізичних експериментів є штучно створеними ситуаціями
Ідеалізоване моделювання процесів та явищ	Застосування методів математичного та фізичного моделювання
Гнучка передбачуваність результатів, невизначеність – як умова розвитку	Спрямованість на отримання заздалегідь визначеного результату: невизначеність – як небажаний чинник, що вимагає оцінки

Таким чином, сьогодні технічні науки розглядаються як відносно самостійна галузь науково-технічного знання, для якої характерні такі ознаки. Специфіка фахової підготовки майбутніх інженерів впливає з їхньої особливостей майбутньої професійної діяльності. Для особистості майбутнього інженера характерні психологічні особливості в емоційній, когнітивній та мотиваційній сферах, які детально досліджувалися Н. В. Підбуцькою у [167].

Відповідно до результатів дослідження авторка зазначає специфічний характер інженерної діяльності, який визначається [169, с. 102-103]: приналежністю до матеріального виробництва; технічної спрямованістю (передбачає наявність предмету діяльності); орієнтацією на створення техніки і технології (матеріалізацію); інтегративністю інженерної діяльності (зв'язком із соціально-гуманітарними науками; науковою обґрунтованістю (свідоме використання науки для прогресу техніки); використанням наукових знань для побудови штучних систем; високим ступенем ризику; невід'ємністю від технічної та науково-технічної творчості; опосередкованим впливом на техніку; необхідністю приймати рішення у ситуації відсутності або надлишковості знань.

На сьогодні можемо виділити такі групи інженерів відповідно до функцій, які вони виконують [262, с. 56]: інженери-організатори (менеджери), інженери-конструктори, інженери-технологи, інженери-експлуатаційники, інженери-дослідники та ін. Особливості фахової підготовки майбутніх інженерів впливають з особливостей професійної діяльності.

Виходячи із специфіки інженерної діяльності, Н. В. Підбуцька зазначає особливості вимог до інженера (key skills) від потенційного роботодавця, серед яких: технічна компетентність, комунікативні навички, лідерські здібності, креативність, уміння працювати у команді, problem-solving skills (уміння конструктивно розв'язувати складні професійні завдання), знання тайм-менеджменту, мотивація та ентузіазм, адаптивність і гнучкість, спостережливість, уміння будувати дружні стосунки. Отже, до майбутнього інженера висуваються різносторонні вимоги щодо компетенцій у професійній діяльності.

Серед психолого-педагогічних особливостей фахової підготовки майбутніх інженерів В. Є. Хомічова та А. П. Федоркіна [262] зазначають перевагу в організації навчання методу проєктів як методу діяльнісного підходу у навчанні, запропонованого Дж. Дьюї у XVI ст. в архітектурних майстернях Італії. Таким чином, завданням студента або групи студентів стає створення навчального продукту. Цей метод виступає підґрунтям для вироблення у студентів інженерної мобільності, набуття навичок презентації результатів діяльності.

А. Г. Протасов, досліджуючи теоретико-методичні засади підготовки фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики [176], [175], виділяє такі особливості діяльності фахівців цієї галузі: 1) підвищену відповідальність, яка пов'язана, перш за все, з необхідністю прийняття рішень щодо результатів контролю якості, які, в свою чергу, мають значний вплив на безпеку і життя людини; 2) на фахівця з неруйнівного контролю покладається підвищена відповідальність за помилку, при цьому умови прийняття рішень часто бувають неоднозначні і навіть екстремальні; 3) наявність моральних і вольових якостей, яких вимагають ситуації прийняття рішень та відстоювання цих рішень, у тому числі ситуації конфлікту – високе відчуття відповідальності, об'єктивність, наполегливість, принциповість, чесність тощо.

Слід зауважити, що напрямки психологічних досліджень у вищій освіті обумовлені історично і раніше, як правило, зводилися до вивчення механізмів навчання, що призвело до виокремлення різних психологічних теорій навчання: теорія поетапного формування нових знань і дій (П. Я. Гальперін), теорія настановлень (Д. Н. Узнадзе), теорія розвивального навчання (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, М. А. Менчинська), теорія формування теоретичного мислення (В. В. Давидов), теорія проблемного навчання (Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов).

Трансформації, які відбуваються у суспільстві в останні двадцять років, призвели до того, що акценти психологічних досліджень в освіті змістилися на вивчення проблем, з якими стикаються суб'єкти освітнього процесу, у тому числі – проблем міжособистісної взаємодії його учасників. А отже, довіра все

більше постає предметом досліджень педагогічної психології. Проте, роль довіри в організації освітнього процесу у технічних університетах мало досліджена. Серед нечисленних наукових робіт, присвячених вивченню довіри у технічних ЗВО, можна виділити роботи О. М. Дубініної [49], М. О. Кононець [80].

Окремим, відносно самотійним питанням в організації освітньої взаємодії у технічному університеті постає проблема *розвитку довіри* студентів до викладача, адже довірче ставлення студентів до викладача у технічному університеті виступає підґрунтям взаємодії, визначає конструктивність взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємоставлення, взаємних дій, взаємного впливу, зумовлює партнерські відносини студентів та викладача.

Філософський енциклопедичний словник тлумачить поняття «розвиток» як «незворотну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів» [150, с. 555]. Історично склалося три базові підходи для тлумачення категорії розвитку: розвиток – як збільшення і зменшення; розвиток – як перехід можливості в дійсність; розвиток – як розуміння руху взагалі. Найбільш узагальненим на сьогодні є підхід до тлумачення розвитку як руху (В. Кизима), для якого властивий ряд закономірностей, що його супроводжують. По-перше, розвиток має поступальний характер – пройдені етапи розвитку повторюють риси попередніх етапів, але на вищому рівні. По-друге, розвиток є незворотній, тобто відбувається по спіралі. По-третє, для розвитку характерна діалектична єдність протилежностей – оскільки розвиток є вищим типом руху, то для нього як рушійна сила характерна суперечність. По-четверте, для розвитку характерна нерівномірність, звідки виникає поняття про нелінійне, експоненціальне, «вибухове» зростання (С. Ісмаїл, П. Лушин та ін.).

Оскільки категорія «розвиток» передбачає зміну, зрушення, то, відповідно, *чинники розвитку довіри* змістовно являють собою рушійну силу процесу підвищення або зменшення рівня довіри. Тобто результатом розвитку довіри може виступати як зростання рівня довіри студентів до викладача, так і його зниження. На рисунку 1.4 представлена теоретична структурно-процесуальна модель розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті.

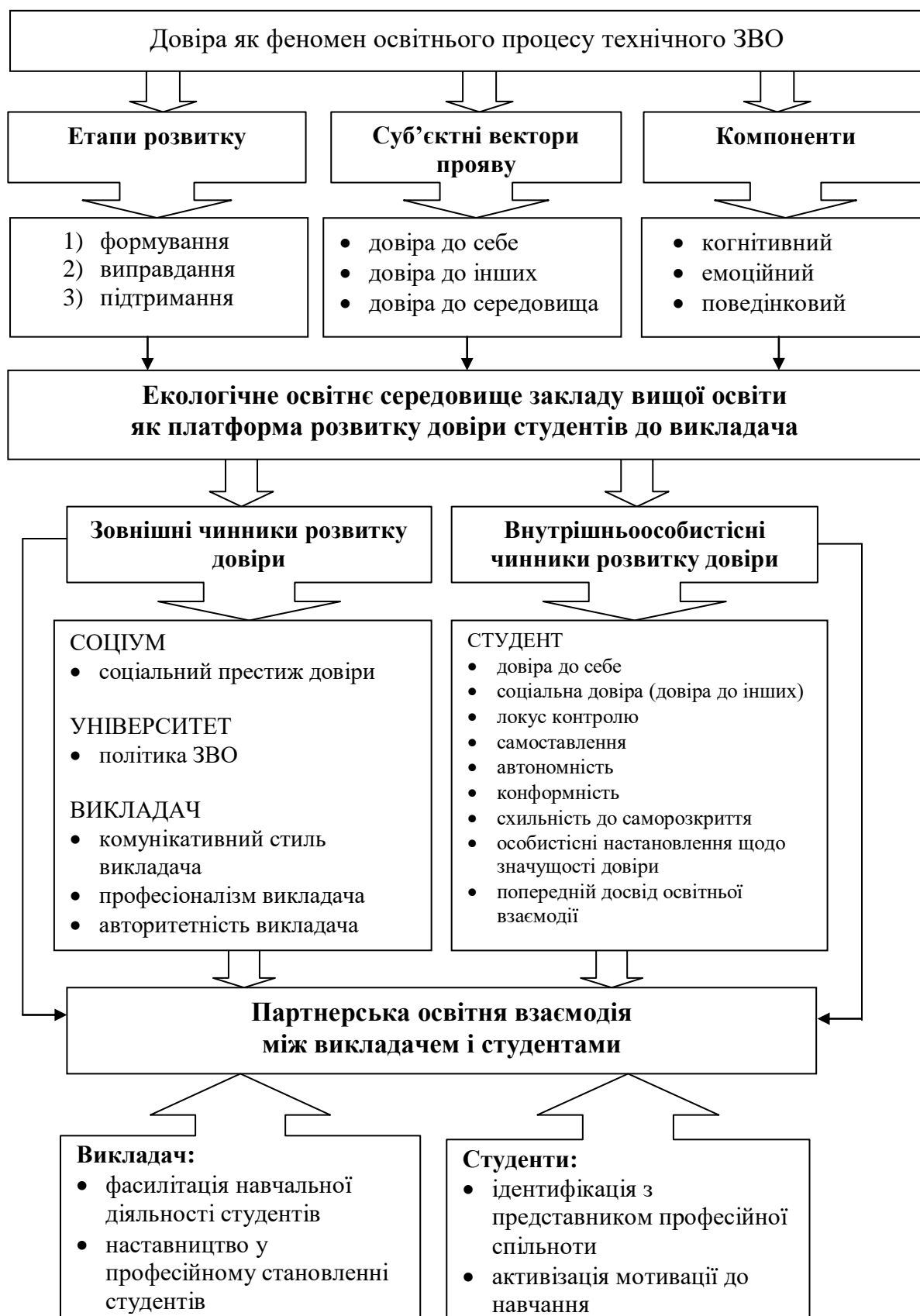


Рисунок 1.4. Структурно-процесуальна модель розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті

Виділення структурних елементів у розвитку довіри спирається на результати теоретичного аналізу проблеми довіри в освітній взаємодії. У роботі пропонується розглядати *три вектори взаємодії* студентів в освітньому середовищі технічного університету: рефлексивна взаємодія особистості із самою собою, взаємодія з іншими суб'єктами освітнього середовища, взаємодія з іншими системами. Відповідно, чинники розвитку довіри об'єднані у дві групи: зовнішні та внутрішньоособистісні.

Взаємодія особистості з системами характеризується взаємодією студентів із сукупністю соціальних систем за межами університету. Ключовими чинниками розвитку довіри до викладача на цьому рівні виступають престижність довіри у соціумі, настановлення студентів щодо значущості довіри у соціумі.

При цьому освітнє середовище університету представляє собою сукупність об'єктивних зовнішніх умов, чинників, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Таким чином, на підставі результатів здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел щодо вивчення проблеми довіри було розроблено теоретичну структурно-процесуальну модель розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.

До запропонованої структурно-процесуальної моделі увійшли дві категорії імпліцитних психологічних чинників розвитку довіри – зовнішні та внутрішні (внутрішньоособистісні). Зовнішні чинники відображають рушійні сили розвитку довіри студентів до викладача, пов'язані з об'єктними та середовищними особливостями освітнього процесу. Внутрішньоособистісні чинники включають у себе особистісні властивості студентів як суб'єктів освітньої взаємодії.

### **Висновки до розділу 1**

У першому розділі викладено результати теоретичного аналізу підходів до вивчення проблеми довіри у міжособистісній взаємодії. Результати аналізу дають підстави зробити такі висновки:

1. Довіра довгий час не вивчалася як самостійний феномен. Проте останнім часом проблема довіри привертає все більше уваги вітчизняних та закордонних дослідників. На сьогодні існує значний обсяг теоретичних напрацювань щодо особливостей становлення та розвитку довіри та довірчих відносин. Однак, однозначне визначення довіри на сьогодні виділити складно. Розуміння природи довіри дослідники здебільшого пов'язують з такими гуманістичними цінностями, як надійність, чесність, передбачуваність, чуйність, щирість, взаємність тощо. Погляди дослідників довіри сходяться у тому, що довірчі відносини базуються на партнерській суб'єкт-суб'єктній взаємодії, якій притаманні толерантність, взаємна повага, готовність сприймати інакшу точку зору тощо.

2. У сучасних наукових джерелах простежуються різні підходи до вивчення проблеми довіри у різних сферах діяльності людини. Найбільш поширений з них – дослідження проблеми довіри як психологічного ставлення та особистісних настановлень. Напрацювання дослідниками проблеми довіри дозволяють виділити узагальнену структуру міжособистісної довіри як відносно самостійного феномену, її формально-динамічні характеристики, а також окреслити критерії та чинники довіри. Це дозволяє поглибити розуміння процесу виникнення та розвитку довіри. Проте психологічні чинники розвитку довіри на сьогодні мало досліджено.

3. Довіра як психологічне ставлення – важлива складова освітньої взаємодії. Довіра між суб'єктами освітньої взаємодії виступає чинником соціально-психологічної адаптації студентів, стає підґрунтям для значущого спілкування студентів і викладачів, виконує регуляторну функцію в оптимізації психічних станів студентів під час навчання. Довіра визначає ефективність та конструктивність освітньої взаємодії на рівні взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємного ставлення, взаємних впливів та взаємних дій. Брак довіри в освітній взаємодії може спричиняти послаблення взаємозв'язку між суб'єктами взаємодії, порушувати процес спільної освітньої діяльності. Разом з тим, розвитку довіри в освітній взаємодії у технічному університеті історично приділяється мало уваги.

Тому актуальною для вітчизняної науки залишається потреба предметного вивчення чинники розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті.

4. Результати теоретичного аналізу проблеми довіри дали підстави для виділення структурно-процесуальної моделі розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Відповідно до розробленої моделі розвитку довіри, вона розглядається як феномен освітнього процесу ЗВО, що має етапи розвитку, суб'єктні вектори прояву та структурні компоненти. Освітнє середовище є платформою розвитку довіри, а серед психологічних чинників розвитку довіри виділено групу зовнішніх і групу внутрішньоособистісних. Розвиток довіри студентів до викладача у технічному університеті відбувається на підґрунті їхньої партнерської взаємодії, що спирається на фасилітацію викладачем навчальної діяльності студентів та наставництво в їхньому професійному становленні, а також на ідентифікацію студентів з викладачем як представником професійної спільноти й активізацію мотивації до навчання.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [104], [105], [110], [116], [118], [282], [283], [284].



## **РОЗДІЛ 2.**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

У розділі викладено опис методів і діагностичних методик емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. Подано кількісний та якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту, які стали підґрунтям для визначення психологічних чинників довіри до викладача у студентів технічного університету.

#### **2.1 Методичне забезпечення та організація дослідження**

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень проблеми довіри дає підстави розглядати міжособистісну довіру як відносно самостійний феномен психологічного ставлення. На підставі аналізу ролі довіри у міжособистісній взаємодії було висунуто припущення, що довіра студентів до викладача відіграє важливу роль в освітній взаємодії у технічному університеті. Щоб вивчити особливості становлення довіри студентів до викладача в умовах освітнього процесу у технічному університеті, а також з метою виявлення психологічних чинників довіри студентів до викладача, було реалізовано емпіричний етап дослідження. Виходячи з його мети та завдань, було визначено напрямки експериментального вивчення психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету:

- 1) дослідити зовнішні та внутрішньоособистісні чинники розвитку довіри студентів до викладача відповідно до розробленої теоретичної моделі;
- 2) експериментально вивчити настановлення студентів щодо ролі довіри в освітній взаємодії;
- 3) дослідити психологічні кореляти між чинниками розвитку довіри студентів до викладача відповідно до розробленої теоретичної моделі;

4) розробити факторну структуру розвитку довіри студентів до викладача.

Констатувальний експеримент складався з декількох етапів:

- підготовчого, на якому було проаналізовано діагностичні методики, що використовуються дослідниками проблеми довіри;
- діагностичного, під час якого проводилося опитування студентів технічних університетів, обробка й аналіз отриманих емпіричних даних;
- інтерпретаційного, упродовж якого було уточнено зміст теоретичної структурно-процесуальної моделі розвитку довіри студентів до викладача відповідно до отриманих емпіричних даних та їх тлумачення.

Ключовим завданням констатувального експерименту було виявлення психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічних університетів. Аналіз існуючих емпіричних досліджень проблеми довіри показав, що в останні роки у пострадянських країнах триває інтенсивний процес формування єдиного діагностичного інструментарію дослідження довіри в різних галузях діяльності людини. Діагностичні методики, які використовуються сьогодні західноєвропейськими й американськими науковцями, стали традиційними і доповнюються напрацюваннями російських та українських вчених, інтерес яких до проблеми довіри, за нашими оцінками, значно перевищує обсяг досліджень довіри у країнах Європи та Америки, що зокрема пояснюється станом дефіциту довіри. Відповідно, паралельно з поживавленням наукового інтересу до означеної проблеми поступово накопичується діагностичний інструментарій. Проте на сьогодні існують певні проблеми у психометричному оцінюванні довіри. Так, наприклад, деякі методики орієнтовані на рефлексивну оцінку довіри, у зв'язку з чим їх самостійне використання може ставити під сумнів об'єктивність дослідження. Тому такі методики доцільно використовувати у комплексі з іншими стандартизованими методиками та допоміжними авторськими опитувальниками.

У таблиці 2.1 викладено комплекс діагностичних методик, які застосовувалися для експериментального дослідження психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.

Таблиця 2.1

Методики дослідження психологічних чинників розвитку довіри до  
викладача у студентів технічного університету

Чинники	Методики дослідження
Довіра до себе	Рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе (Т. П. Скрипкіна)
Соціальна довіра (довіра до інших)	Методика «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» (Interpersonal Trust Scale, ITS, Дж. Роттер, адаптована С. Г. Достоваловим)
	Методика «Віра в людей» (М. Розенберг)
	Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко), підшкала «Позитивні відносини з іншими»
Локус контролю	Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК, Дж. Роттер, адаптований Є. Ф. Бажиним, Є. О. Голинкіною, А. М. Еткіндом)
Самоставлення	Методика дослідження самоставлення (С. Р. Пантілеєв), шкала «Самовпевненість»
	Методика дослідження самоставлення (С. Р. Пантілеєв), шкала «Самоцінність»
	Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко), підшкала «Самоприйняття»
Автономність	Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко), підшкала «Автономія»
Конформність	Діагностика конформізму - самостійності (ІСП-4, В. П. Прядеїн), шкала «Конформність внутрішня»
Схильність до саморозкриття	Опитувальник рівня саморозкриття (С. Джуард, у модифікації Н. В. Амяга)

Програма емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті була доповнена авторською анкетой (додаток А), яка націлена на вивчення окремих чинників розвитку довіри відповідно до розробленої теоретичної моделі. Серед них: зовнішні чинники – соціальний престиж довіри, комунікативний стиль викладача,

професіоналізм викладача та авторитетність викладача; внутрішньоособистісні чинники – особистісні настановлення щодо значущості довіри та попередній досвід освітньої взаємодії. Для дослідження чинника «політика закладу вищої освіти» застосовувався контент-аналіз нормативних документів. Діагностичний етап констатувального експерименту реалізований через опитування студентів технічних університетів України, зокрема міста Київ та міста Харків.

Дослідження проводилося протягом 2017-2018 років на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національного авіаційного університету, Київського національного університету будівництва і архітектури та Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Вибіркова сукупність студентів, що взяли участь у дослідженні, склала 218 респондентів віком від 17 до 23 років. Характеристика вибірки подана у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

## Опис вибірки досліджуваних студентів

№ з/п	Параметри розподілу вибірки		Відсоток від загальної кількості досліджуваних
1.	Заклад вищої освіти	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	32,6
		Національний авіаційний університет	12,4
		Київський національний університет будівництва і архітектури	9,6
		Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»	45,4
2.	Спеціальність	122 «Комп'ютерні науки»	29,8
		151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології»	39,9
		152 «Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка»	14,7
		163 «Біомедична інженерія»	7,3
		172 «Телекомунікації та радіотехніка»	5,0
		Інші	3,2

## Продовження таблиці 2.2

3.	Стать	чоловіча	76,1
		жіноча	22,9
4.	Вік	17 років	4,7
		18 років	25,6
		19 років	22,7
		20 років	23,7
		21 рік	8,5
		22 роки	11,8
		23 роки	2,8
5.	Курс навчання	1 курс	6,0
		2 курс	34,4
		3 курс	18,8
		4 курс	25,7
		5 курс (1 курс магістратури)	3,2
		6 курс (2 курс магістратури)	11,9

На етапі аналізу даних було здійснено статистичну обробку отриманих емпіричних даних за допомогою програмного продукту SPSS Statistics (версія 23), зокрема проведено частотний, кореляційний та факторний аналіз, надано якісну інтерпретацію отриманих результатів та здійснено узагальнення результатів дослідження.

Діагностичний інструментарій формувався з урахуванням можливості його використання на різних етапах дослідження. Відбір методик здійснювався відповідно до завдань дослідження, результатів теоретичного аналізу проблеми та побудованої на його основі моделі розвитку довіри студентів до викладача.

З метою вивчення чинника «довіра до себе» в процесі дослідження було застосовано методику «Рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе» Т. П. Скрипкіної [211, с. 238], яка дозволила визначити рівень довіри до себе у студентів технічного університету. Одна з перших фундаментальних розробок проблеми довіри належить саме Т. П. Скрипкіній, яка, у зв'язку із намаганням осмислення довіри як самостійного феномену, запропонувала понятійний розподіл «довіра до себе - довіра до інших - довіра до світу». Авторка визначає

довіру до себе як «здатність людини ставитися до себе, до своєї суб'єктності, тобто до своїх внутрішніх бажань, потреб, поглядів, власних переживань як до цінності» [211, с. 4].

Довіра особистості іншим людям традиційно розглядається як фундамент міжособистісних відносин, що визначає ефективність спільної діяльності. Аналіз чинника *«соціальна довіра (довіра до інших)»* здійснювався у трьох аспектах: загальна довіра суспільству, міжособистісна довіра, характер відносин особистості з іншими. Для вивчення даного чинника комплексно використовувалися: 1) методика «Віра в людей» (М. Розенберг); 2) методика «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» (Interpersonal Trust Scale, або ITS, автор – Дж. Роттер, адаптована С. Г. Достоваловим); 3) Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко), підшкала «Позитивні відносини з іншими».

Використання методики М. Розенберга «Віра в людей» [94, с. 543] дало можливість визначити зміст загальних настановлень особистості щодо довіри іншим людям і суспільству в цілому. Результати застосування методики дають підстави робити висновки про загальну довіру досліджуваних до оточуючих людей: чим вищий показник, тим більше особистість схильна довіряти іншим людям. Виділяють такі показники довіри іншим людям: низький, що характеризує схильність до обережності у встановленні близьких відносин, схильність до недовіри, зневіру у людській чесноті; середній, який свідчить про вибіркову довіру до людей, наявність певної обережності щодо надання довіри тощо; високий, що характеризує особистість як таку, що схильна довіряти, вірити у людську чесноту та суспільство в цілому.

Методика «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» [50, с. 130] розроблена Дж. Роттером у 1967 році в межах теорії соціального когнітивного навчіння та адаптована для російськомовних респондентів С. Г. Достоваловим. На відміну від прихильників концепції класичного біхевіоризму, відповідно до якої поведінка формується безпосередніми підкріпленнями, які безумовно надходять з навколишнього середовища, Дж. Роттер вважає, що основним фактором, що

визначає характер діяльності людини, є її очікування щодо майбутнього [296, с. 515-552]. Головним внеском автора у сучасну психологію стали формули, на підставі яких можливе прогнозування людської поведінки, у тому числі – шкали оцінювання довіри та локусу контролю. Дж. Роттер визначав довіру в людських взаєминах як «узагальнені очікування людини щодо того, наскільки можна покластися на слова, обіцянки, словесні або письмові заяви іншої людини або групи людей» [цит. за 296, с. 516]. Опитувальник «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» дозволяє виміряти рівень соціальної (міжособистісної) довіри, яка складається з довіри особистості іншим людям і «політичної довіри», що виражається політичній системі, суспільству в цілому. Ця методика дала можливість виявити рівень міжособистісної довіри, притаманний респондентам – від абсолютної недовіри до абсолютної довіри. Остання є спрямованістю особистості на відкриті, позитивні взаємовідносини, її високі узагальнені очікування відносно надійності партнера по взаємодії. За переконаннями автора методики, людей, які схильні довіряти іншим, не слід вважати наївними – такі люди менше брешуть, менше схильні до обману, більше схильні поважати права інших, рідше відчують себе нещасливими і менше сваряться з іншими, більш надійні.

Додатково у комплексі методик дослідження чинника «соціальна довіра (довіра до інших)» було використано методику «Шкала психологічного благополуччя» («The scales of psychological well-being», К. Ріфф, версія адаптації російською мовою Т. Д. Шевелєнкової і Т. П. Фесенко у 2005 році), підшкалу «Позитивні відносини з іншими» [268]. Під психологічним благополуччям, на відміну від психічного здоров'я, мається на увазі суб'єктивне самовідчуття цілісності і осмисленості індивідом свого буття. Це поняття відноситься до категорії понять екзистенціально-гуманістичної психології і бере свій початок з 60-х років минулого століття.

Проблеми психологічного благополуччя присвячені роботи Н. М. Брадбурна, Б. С. Братуся, Е. Дінера, І. В. Дубовіної К. Ріфф та ін. У структурі психологічного благополуччя К. Ріфф виділяє шість компонентів,

яким відповідають шість шкал діагностичної методики, що характеризують психологічне благополуччя особистості у різних сферах життєдіяльності: позитивні відносини з іншими, автономія, управління оточенням (середовищем), особистісне зростання, цілі у житті та самоприйняття.

Для оцінювання характеру відносин опитуваних студентів з іншими людьми, в межах дослідження чинника «соціальна довіра (довіра до інших)», використовувалася підшкала «Позитивні відносини з іншими». Її застосування дало можливість діагностувати відносини досліджуваних студентів з оточенням: респонденти, які набрали найменший бал, мають обмежену кількість довірчих відносин з оточенням, їм складніше бути відкритими, проявляти піклування тощо; респонденти, які набрали найбільший бал, мають задовільні, довірчі відносини з оточенням, піклуються про благополуччя інших, здатні співпереживати, допускають близькі відносини тощо.

Вивчення чинника «*локус контролю*» здійснювалося за допомогою методики «Шкала локусу контролю» (Locus of Control Scale), розробленої Дж. Роттером. У дослідженні використовувалася версія адаптації методики авторів Є. Ф. Бажина, О. О. Голикіної та О. М. Еткінда «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК, 1984 р.) [10], [72, с. 79]. Рівень суб'єктивного контролю є узагальненою характеристикою особистості, що відображає її готовність брати на себе відповідальність за те, що з нею та навколо неї відбувається. В основу методики покладено концепцію локусу контролю, розроблену Джуліаном Роттером у 1954 році, відповідно до якої схильність особистості приписувати свої успіхи і невдачі тільки внутрішнім або тільки зовнішнім чинникам характеризується локусом суб'єктивного контролю, або ж локалізацією контролю вольового зусилля [10]. При цьому схильність приписувати результати діяльності зовнішнім чинникам позначається як екстернальний (зовнішній) локус контролю, а схильність приписувати результати діяльності внутрішнім, суб'єктивним, чинникам – інтернальний (внутрішній) локус суб'єктивного контролю. Відповідно, за локалізацією суб'єктивного контролю можна виділити два типи



індивідів – екстерналів та інтерналів. Застосування означеної методики дозволило визначити рівень загальної інтернальності досліджуваних студентів.

Вивчення чинника «самоствлення» відбувалося у трьох аспектах: впевненість у собі, самоцінність та самоприйняття. Для визначення показників за цими аспектами у комплексі застосовувалися такі методики: 1) методика дослідження самоствлення (С. Р. Пантілєєв), шкали «Самовпевненість» та «Самоцінність»; 2) методика «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко), підшкала «Самоприйняття». Методика С. Р. Пантілєєва [152, с. 141-157], [161] спрямована на визначення структури самоствлення особистості, а також вираження окремих його компонентів: закритості, впевненості у собі, самокерівництва, відображеного самоствлення, самоцінності, самоприхильності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Під самоствленням розуміють узагальнене відображення власного «Я» [152, с. 141]. Розуміння психологічної сутності поняття самоствлення базується на концепції самосвідомості В. В. Століна [230].

Шкала «Самовпевненість» методики дослідження самоствлення С. Р. Пантілєєва передбачає вивчення впевненості у собі і містить пункти, які відображають уявлення людини про себе як про вольову, самостійну, надійну, енергійну особистість, якій є за що себе поважати. Високі показники за шкалою відповідають високій думці про себе, впевненості у собі, свідчать про відсутність внутрішньої напруженості. Низькі значення відображають незадоволеність собою і своїми можливостями, свідчать про сумніви у здатності викликати повагу. Слід зауважити, що у цьому контексті самовпевненість як якість особистості не зіставляється з надмірною впевненістю у собі, під якою розуміють необґрунтовану впевненість у відсутності у себе мінусів і негативних властивостей характеру. Тому далі замість терміну «самовпевненість» здебільшого буде застосовуватися термін «впевненість у собі».

Застосування шкали «Самовпевненість» дало можливість виявити у респондентів рівень самоповаги, ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової, надійної людини, яка знає, що їй є за що себе поважати. Високі значення

за шкалою свідчать про виражену впевненість у собі, визнання у особистості сили власного «Я», високу сміливість у спілкуванні, домінування мотиву успіху; така людина поважає себе, задоволена собою та своїми досягненнями, відчуває свою компетентність та здатність вирішувати життєві питання; перешкоди на шляху до мети вона сприймає як такі, що можна подолати; проблеми зачіпаються неглибоко, переживаються недовго. Середні значення показників властиві тим респондентам, які у звичних для себе ситуаціях зберігають працездатність, впевненість у собі, орієнтацію на успіх; при неочікуваній появі труднощів впевненість у собі знижується, наростає тривога, занепокоєння. Низькі показники свідчать про неповагу особистості до себе, яка пов'язана з невпевненістю у своїх можливостях, сумнівами у своїх здібностях; така людина не довіряє своїм рішенням, часто сумнівається у своїй здатності долати перешкоди та досягати мети; можливе уникнення контактів з людьми, глибоке занурення у власні проблеми, внутрішня напруженість.

Шкала «Самоцінність» методики С. Р. Пантілеєва відображає емоційну оцінку себе, свого «Я» за внутрішніми інтимними критеріями любові, духовності, багатства внутрішнього світу. Застосування шкали дозволило в межах дослідження самоставлення опитуваних виявити у респондентів суб'єктивне відчуття цінності власної особистості та передбачувану цінність власного «Я» для інших. При цьому високі значення показників самоцінності свідчать про високу оцінку респондентом власного духовного потенціалу та багатства власного внутрішнього світу; схильність сприймати себе як індивідуальність і високо цінувати власну неповторність; впевненість у собі допомагає таким людям протистояти впливам оточення, раціонально сприймати критику на свою адресу. Низькі значення показників шкали свідчать про глибокі сумніви людини в унікальності власної особистості, недооцінку свого духовного «Я»; невпевненість у собі послаблює спротив впливам оточення; підвищена чутливість до зауважень та критики на свою адресу роблять таку людину образливою та вразливою, схильною не довіряти своїй індивідуальності.

Додатково для оцінювання самоприйняття опитуваних студентів в межах дослідження чинника «самоствлення» використовувалася підшкала «Самоприйняття» методики «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптованої Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко [268]. Самоприйняття характеризується як «заснована на реальному або глибокому знанні здатність індивіда приймати себе таким, який він є у дійсності, з усіма об'єктивно значущими гідностями та недоліками, без самоосуду або, навпаки, самозахоплення» [278].

На проблемі самоприйняття зосереджували свою увагу такі відомі вчені і практики, як Е. Еріксон, К. Роджерс, К. Хорні, К. Юнг та ін. Отже, самоприйняття характеризує рефлексивне відображення особистості у її свідомості та пов'язане із феноменом довіри до себе (Т. П. Скрипкіна). Застосування шкали «Самоприйняття» методики К. Ріфф дало можливість в межах вивчення чинників розвитку довіри студентів до викладачів визначити рівень самоприйняття опитуваних. Високі бали за шкалою характеризують респондента як людину, яка ставиться до себе позитивно, знає та приймає різні сторони свого характеру, включаючи позитивні і негативні якості, позитивно оцінює своє минуле. Респондент з найменшими балами не задоволений собою, розчарований подіями свого минулого, переживає занепокоєння з приводу деяких своїх якостей, бажає бути не тим, ким він є.

Для аналізу чинника «автономність» проводилося виявлення характеру вираження автономії у досліджуваних за допомогою підшкали «Автономія» методики К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя». У психологічній науці автономність особистості визначається як «здатність протистояти соціальному тиску, бути незалежним, приймати самостійні рішення, брати відповідальність за свої вчинки» [263]. Традиційно автономність розглядається в контексті проблем самовизначення та саморегуляції особистості (Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах, Д. О. Леонтьєв та ін.). Автономність як особистісна детермінанта проявляється у самовизначенні і поведінковій незалежності. За шкалою «Автономія» методики К. Ріфф з'ясовувався рівень автономії

респондентів. Високий бал за шкалою характеризує респондента як самостійного та незалежного у думках та діях; як такого, що самостійно регулює власну поведінку, оцінює себе у відповідності з особистими критеріями. Респондентам з найменшим балом властиві залежність від думки та оцінки оточення; покладання на думку інших у прийнятті важливих рішень; схильність до маніпуляцій з боку інших.

Вивчення чинника *«конформність»* здійснювалося за допомогою методики «Діагностика конформізму - самостійності» (ІСП-4, В. П. Прядеїн), а саме шкали «Конформність внутрішня» [178, с. 176-179]. Конформізм визначається як «некритичне прийняття та слідування панівним стандартам, стереотипам». Конформність особистості характеризується тенденцією допускати вплив на власну думку та спрямованість на думку, яка переважає у певній спільноті, намагання діяти так само, як діє більшість. Зовнішня конформність особистості характеризується зовнішньою згодою з думкою більшості, що супроводжується внутрішніми суперечностями. Внутрішня конформність проявляється у впевненості особистості у правильності думки більшості та своїй власній позиції [178, с. 176-177]. Під конформізмом розуміють поведінковий прояв конформності, який полягає у некритичному прийнятті і слідуванні прийнятим стандартам та стереотипам. На противагу конформізму, самостійність визначається авторами як власне відсутність конформізму: спрямованість на прийняття рішень, ініціативність дій, здатність протистояти зовнішньому тиску. Використання вищезазначеної методики дозволило визначити ступінь конформності досліджуваних студентів технічного університету.

Дослідження чинника *«схильність до саморозкриття»* відбувалося за допомогою методики «Опитувальник рівня саморозкриття» (С. Джуард, у модифікації Н. В. Амяга) [45]. Канадський психолог Сідні Джуард, який одним з перших розпочав вивчення феномену саморозкриття ще у 50-і роки ХХ ст., визначив саморозкриття (self-disclosure) як акт презентації себе іншим, повідомлення іншим особистої інформації про себе, відкриття себе іншим людям [301]. Проблема саморозкриття активно досліджувалася в межах гуманістичного

підходу у тісному зв'язку з проблемою особистісного зростання. Опитувальник, розроблений С. Джуардом, виявляє здатність особистості до саморозкриття. Дослідники проблеми саморозкриття вважають, що саморозкриття дає можливість встановлювати більш близькі взаємини з іншими, зменшувати кількість конфліктних ситуацій [45, с. 428-429]. Проте розкриття приватної інформації може призводити до створення ситуацій вразливості та втрати контролю. Отже, приймаючи рішення про розкриття або нерозкриття особистої інформації про себе, людина керує особистими межами. Однак надмірне приховування приватної інформації може призводити до виникнення труднощів у спілкуванні та встановлення взаємовідносин.

Саморозкриття відіграє центральну роль у розвитку й підтриманні міжособистісних взаємин. Воно є показником глибини і ступеня позитивності відносин (симпатії, любові, дружби). Згідно з концепцією саморозкриття С. Джуард і П. Ласкоу, при розкритті внутрішнього «Я» в процесі взаємодії з іншими людьми проявляється базова довіра. Відкриваючись іншому, людина встановлює контакт зі своїм реальним «Я» і набуває здатності керувати своїм життям (Jourard, Laskow, 1958, 1971). Застосування методики дозволило визначити ступінь саморозкриття досліджуваних студентів.

Інші психологічні чинники розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті досліджувалися за допомогою розробленої авторської анкети (додаток А), яка містила одинадцять запитань, присвячених вивченню особистісних настановлень студентів щодо значущості довіри, їхнього попереднього досвіду освітньої взаємодії, а також впливу комунікативного стилю, професіоналізму й авторитетності викладача на розвиток у студентів довіри до нього.

Таким чином, на підготовчому етапі констатувального експерименту було розроблено програму емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Проаналізовано діагностичний інструментарій, який традиційно використовуються дослідниками проблеми довіри. Відповідно до результатів проведеного аналізу та виходячи із

змісту розробленої теоретичної моделі розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, здійснено підбір методик і укладено авторську анкету для опитування студентів. На діагностичному етапі експерименту було проведення опитування студентів чотирьох технічних університетів України, у тому числі одного регіонального.

## **2.2 Аналіз результатів вивчення психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

Метою діагностичного етапу емпіричного дослідження було вивчення зовнішніх і внутрішньоособистісних чинників довіри до викладача у студентів технічного університету відповідно до розробленої структурно-процесуальної моделі. Було проведено порівняльний аналіз емпіричних даних, отриманих від респондентів різних технічних університетів. Порівняльний аналіз здійснювався за Н-критерієм Краскала-Уолліса, який дозволяє встановити ступінь відмінності між трьома та більше незалежними вибірками за рівнем вираження порядкової змінної (тоді як для двох незалежних вибірок прийнято застосовувати U-критерій Манна-Уитні). Результати аналізу показали відсутність статистично значущих невинуватих відмінностей між даними, отриманими від респондентів різних технічних університетів. А отже, надалі результати дослідження будуть подані в узагальненому вигляді.

Першим етапом емпіричного дослідження стало вивчення *зовнішніх чинників розвитку довіри* студентів до викладача у технічному університеті, яке відбувалось шляхом аналізу результатів опитування за критеріями: соціальний престиж довіри, політика закладу вищої освіти (далі – ЗВО), комунікативний стиль викладача, професіоналізм викладача (що включає компетентність та педагогічні аспекти професіоналізму), авторитетність викладача. Для вивчення цих чинників застосовувалася авторська анкета (додаток А).

Аналіз зовнішніх чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету на рівні «соціум» проводився шляхом дослідження

чинника «соціальний престиж довіри»: респондентам було запропоновано оцінити значущість довіри у сучасному суспільстві (таблиця 2.3). Як видно з таблиці, більшість досліджуваних (34,8%) вважають довіру значущою для сучасного суспільства. Разом з тим 26,8% опитаних зазначили, що роль довіри у суспільстві недооцінена. Ще 24,8% осіб зазначили, що оцінити роль довіри складно.

Таблиця 2.3

## Соціальний престиж довіри у суспільстві за оцінками студентів

Значущість довіри у суспільстві	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
В сучасних реаліях довіряти не престижно і навіть не модно	3,3
Довіра недооцінена суспільством	26,8
Складно оцінити значущість довіри для сучасного суспільства	24,8
Сьогодні питанням довіри приділяється все більше уваги	10,3
Довіра відіграє важливу роль для суспільства	34,8

Таким чином, спостерігаємо переважну позитивну оцінку респондентами значущості довіри та її недооціненості у суспільстві. Водночас, значна частка опитуваних взагалі не може оцінити роль довіри у життєдіяльності сучасного суспільства.

Дослідження зовнішніх чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету на рівні «університет» здійснювалося шляхом контент-аналізу нормативної документації закладів вищої освіти, які постали у фокусі нашого дослідження, доступної на їхніх офіційних сайтах (чинник «політика ЗВО»). Додатково проводився контент-аналіз установчих документів двох гуманітарно спрямованих університетів міста Київ, зокрема Київського університету імені Бориса Грінченка та Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. Фокусом аналізу стали цінності, які регламентуються закладами вищої

освіти [223], [224], [225], [226], [227], [228]. Результати аналізу подано у додатку Б (таблиця Б.1). Як бачимо з таблиці Б.1 (додаток Б), цінності, які регламентують університети, здебільшого спираються на концепції гуманізму, особистісно-орієнтованого підходу, партнерства. У Національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут» [73, с. 3-4] окремою позицією зазначається важливість взаємної довіри між суб'єктами освітньої і наукової діяльності: висвітлюється роль довірчої атмосфери в університетському середовищі, яка заохочує вільний обмін ідеями та інформацією, сприяє співпраці та вільному продукуванню нових ідей, позбавляє страху щодо не доброчесної поведінки інших учасників. У документі підкреслюється важливість партнерства і взаємодопомоги, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Проте за результатами бесід із студентами та викладачами університетів, які взяли участь у дослідженні, доходимо висновків, що ці цінності декларуються, але не повною мірою впроваджуються в освітню практику в університеті.

Разом з тим, у сучасних статутних документах окремих ЗВО збереглася концентрація на особистості викладача [223]. Студенти цих університетів у приватних бесідах висловлювали незадоволеність умовами навчання, зокрема освітньої взаємодії. А у деяких технічних університетах взагалі не декларуються цінності рівної взаємодії, партнерства та розвитку суб'єктності у студентів і викладачів [223], [225], [217]. При цьому важливо зазначати, що саме на основі цінностей, які пропагують заклади вищої освіти, концепціях їхньої освітньої діяльності формується загальна корпоративна культура у ЗВО, зокрема правила і норми міжособистісної взаємодії.

Окремої уваги заслуговує проблема професійної та психологічної незахищеності викладачів ЗВО, яка загострюється останнім роками. У практиці вищої освіти особистісно-орієнтований підхід здебільшого реалізується через концентрацію на особистості студента як суб'єкта власного професійного становлення (студенто-центроване навчання), і особистість викладача, як правило, залишається без уваги. До науково-педагогічних працівників висувається все більше вимог щодо професійної діяльності, ці вимоги дедалі стають



жорсткішими. Разом з тим викладачі ЗВО, як правило, не отримують належної підтримки професійної та особистісної позиції з боку керівництва, що виявлено під час бесід із колегами як з технічних, так і класичних університетів. Отже, за нашими спостереженнями та спостереженнями колег, останнім часом в університеті спостерігається певне викривлення реалій освітньої взаємодії: студенти або позиціонують себе у формальних відносинах з викладачами як підлеглі, або проявляють неповагу, нехтування по відношенню до викладачів. І в тому, і в іншому випадку спостерігаємо ознаки проблеми неготовності студентів до рівної взаємодії, партнерства, що унеможлиблює формування та розвиток довіри студентів до викладачів.

Подальше дослідження зовнішніх чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету на рівні «викладач» проводилося шляхом опитування студентів щодо професійно-особистісних якостей викладачів технічного університету (додаток А), як-от: комунікативного стилю, професіоналізму й авторитетності.

Для вивчення чинника «комунікативний стиль викладача» як чинника розвитку довіри студентів до нього респондентам було запропоновано оцінити стиль спілкування викладача, з яким вони найчастіше зустрічаються під час навчання в університеті. Результати аналізу отриманих даних подано на рисунку 2.1



Рисунок 2.1. Розподіл комунікативних стилів викладачів відповідно до оцінок респондентів

За рисунком 2.1 очевидно, що за оцінками респондентів найчастіше зустрічається поєднання вимогливості та доброзичливості викладачів (47,7%), асоційовані з демократичним стилем педагогічного спілкування (К. Левін, Р. Ліппіт, Р. Уайт). Тоді як партнерське ставлення, яке є основою для формування довірчих відносин, вибрали лише 22,5% респондентів. Зверхність та гордовитість, що співвідносяться з авторитарним стилем, констатували 9,6% опитуваних. Відстороненість і байдужість, притаманні ліберальному стилю педагогічного спілкування, обрали 4,3% досліджуваних.

Таким чином, за результатами опитування, у технічному університеті найчастіше зустрічається демократичний стиль педагогічного спілкування, якому здебільшого властиве поєднання вимогливості і доброзичливості (47,4%) та, певною мірою, партнерське ставлення (22,5%). Відтак спостерігаємо перевагу вимогливості викладачів технічних університетів, яка супроводжується доброзичливим ставленням. При цьому вимогливість може створювати певні перешкоди у розвитку довірчих відносин між студентом і викладачем. Варто зауважити, що вимогливість є одним із ключових елементів організації освітнього процесу у КПІ ім. Ігоря Сікорського: вимогливість викладача включено до позицій анкетованого оцінювання «Викладач очима студентів», результати якого враховуються при визначенні рейтингу викладача [173].

Далі проводився аналіз професіоналізму викладача як чинника розвитку довіри до нього. Як відомо, діяльність викладача ЗВО включає в себе п'ять компонентів [35]: гностичний, який пов'язаний з вирішенням завдань отримання і передавання нових знань; проєктивний, що відображається у проєктуванні власної педагогічної діяльності (проєктування цілей і завдань навчальних курсів); конструктивний, який характеризується діями щодо конструювання змісту навчальних курсів, вибору методів і методик їх викладання тощо; організаційний, пов'язаний з реалізацією запланованої педагогічної діяльності; комунікативний, який включає у себе дії відносно встановлення взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу. Професіоналізм викладача характеризується рівнем сформованості компетенцій за кожною компонентою і визначає компетентність та

педагогічну майстерність викладача. При цьому під педагогічною майстерністю слід розуміти сукупність якостей особистості викладача, які забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності [252].

Комплексне вивчення чинника «професіоналізм викладача» здійснювалося шляхом опитування студентів стосовно таких аспектів професіоналізму, як компетентність, майстерність подачі матеріалу, володіння сучасними технологіями, вміння створити сприятливу атмосферу на заняттях та ін. Аналіз отриманих емпіричних даних дав змогу оцінити роль професіоналізму викладачів у розвитку довіри до них у студентів технічного університету (рисунк 2.2). Ключовими детермінантами довіри визначено такі виразники професіоналізму викладача, як його ставлення до студентів (22,7%), атмосфера на заняттях (17,4%), компетентність викладача (17,1%), майстерність подачі матеріалу (14,3%), самоподача (12,9%) та особисте ставлення до конкретного студента (10,9%).



Рисунок 2.2. Роль аспектів професіоналізму викладача у розвитку довіри до нього

Отже, викладені результати дають підґрунтя для синтезу імпліцитного образу викладача, якому довіряє студент у технічному університеті: такий викладач позитивно налаштований до аудиторії та підтримує сприятливу атмосферу на заняттях, знається на предметі викладання, вміє доступно подати матеріал і гідно представити себе аудиторії. Саме такий образ може через розвиток довіри спонукати студентів до ідентифікації з викладачем як представником професійної спільноти.

На наступному етапі дослідження з'ясовувалася значущість професійних і особистісних рис викладача, які визначають його авторитетність серед студентів. Авторитетність характеризується визнанням за людиною права на прийняття відповідальних рішень в умовах спільної діяльності [179, с. 8]. Авторитет може мати людина, наділена певною мірою влади, або людина, яка володіє високим ступенем референтності для оточуючих. Якщо раніше, в епоху суб'єкт-об'єктних освітніх відносин, авторитет скоріше набувався викладачем через його особливе по відношенню до учня або студента становище, то сьогодні, в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу, на шляху до партнерства, кожен із суб'єктів освітньої взаємодії має «завоювати» авторитет, стати референтним, значущим для інших. Такий шлях розвитку освітньої взаємодії вимагає, у тому числі від викладача, прояву найкращих якостей. Ця теза корелює з описом образу викладача, якому довіряють студенти, наведеним вище. Очевидно, що авторитет викладача технічного університету визначається сукупністю його професійних та особистісних рис. Результати опитування досліджуваних студентів щодо таких рис дали можливість виділити детермінанти авторитетності викладача технічного університету (таблиця 2.4). З таблиці 2.4 бачимо, що найбільш значущими детермінантами авторитетності викладача є знання навчальної дисципліни, вміння зрозуміло пояснити матеріал, переконливість і аргументованість подачі матеріалу, об'єктивність оцінювання, володіння технологіями. Викладач, який користується авторитетом серед студентів, переконливо і аргументовано пояснює матеріал, володіє сучасними технологіями, об'єктивно оцінює успіхи студентів.

Таблиця 2.4

Детермінанти авторитетності викладача технічного університету  
за оцінками респондентів

Риси, що визначають авторитет викладача	Значення середнього рангу (від 1 до 9, де 1 – найбільш значущий ранг)
Знання дисципліни	2,6
Поєднання теорії та прикладів	4,1
Переконливість та аргументованість подачі матеріалу	4,4
Об'єктивність оцінювання	5,1
Володіння технологіями	5,1
Неупереджене, партнерське ставлення	5,4
Доброзичливість та повага	5,4
Толерантність	5,8
Почуття гумору	6,0

При цьому загальнолюдські якості викладача, особливості взаємовідносин, за оцінками респондентів, менше впливають на авторитетність викладача. Звідси можна зробити висновок про недооціненість студентами міжособистісних відносин з викладачами. Доречно буде зазначити, що під час проведення опитування студенти однієї з досліджуваних груп зауважили, що вони не мають ніяких відносин із викладачами і тому недоречно ставити питання стосовно довіри студентів до викладачів. Крім того, результати опитування за іншими пунктами анкети опосередковано свідчать про важливість міжособистісних відносин у освітній взаємодії, зокрема між студентами і викладачем: наприклад, при вивченні ролі професіоналізму викладача у формуванні довіри до нього 22,7% респондентів зазначили важливість ставлення викладача до студентів, 17,4% – атмосфери на заняттях, а 10,9% – ставлення викладача до конкретного студента.

Порівняння результатів ранжування детермінантів авторитетності викладача у технічному університеті для різних спеціальностей, на прикладі спеціальностей 122 «Комп'ютерні науки» та 151 «Автоматизація та комп'ютерно-

інтегровані технології» як найбільш широко представлених у вибірці досліджуваних, наведено на рисунку 2.3 (див. також таблицю В.1 додатку В). За результатами співставлення спостерігаються певні відмінності між рангами окремих детермінант авторитетності викладача за оцінками респондентів зазначених спеціальностей, а саме: володіння технологіями ( $p \leq 0,05$ ), почуття гумору ( $p \leq 0,01$ ) і толерантність ( $p \leq 0,01$ ).

Так, для спеціальності 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» переважають детермінанти: знання навчальної дисципліни (середній ранг 2,1), поєднання теорії і прикладів (3,7), переконливість та аргументованість подачі матеріалу (3,8); неупереджене, партнерське ставлення посідає шосту позицію у рейтинговому списку детермінантів (5,6). Відповідно, досліджувані цієї категорії більш орієнтовані на ті якості викладача, які пов'язані з пізнавальною функцією навчання. Тоді як респонденти спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» віддали перевагу детермінантам: знання навчальної дисципліни (3,2), поєднання теорії і прикладів (4,2), партнерське ставлення (4,8); а переконливість та аргументованість подачі матеріалу (5,0) знаходиться на четвертому місці рейтингового списку.



Рисунок 2.3. Диференціація рангового розподілу детермінантів авторитетності викладача за оцінками респондентів різних спеціальностей  
(цифри на шкалі вказують на середні рангові бали; \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ )

Відповідно, студенти цієї категорії орієнтовані не тільки на професіоналізм викладача, але й на партнерську взаємодію. Отже, має місце певна диференціація між детермінантами авторитетності викладача для різних технічних спеціальностей. Також спостерігаємо значущість ролі викладача у професійному становленні респондентів: його компетентності, комунікативного стилю, особливостей взаємовідносин із ним.

Наступним етапом експериментального дослідження психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету був аналіз *внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри* у відповідності до розробленої теоретичної моделі.

На початковому етапі аналізу результатів опитування щодо внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри було проведено порівняльний аналіз отриманих емпіричних даних для різних університетів та спеціальностей, які взяли участь в опитуванні. Для проведення порівняльного аналізу застосовувався Н-критерій Краскала-Уолліса.

Результати аналізу показали переважну відсутність невинпадкових відмінностей між внутрішньоособистісними чинниками розвитку довіри в різних закладах вищої освіти. Винятком є окремі чинники та їх виразники, а саме:

- міжособистісна (соціальна) довіра ( $p \leq 0,05$ );
- самоцінність ( $p \leq 0,05$ );
- саморозкриття ( $p \leq 0,05$ );
- рівень суб'єктивного контролю ( $p \leq 0,01$ ).

За результатами порівняльного аналізу для категорії «спеціальність» для більшості досліджуваних ознак не виявлено статистично значущих невинпадкових відмінностей між вибірками. За винятком ознак:

- віра в людей ( $p \leq 0,05$ );
- рівень суб'єктивного контролю» ( $p \leq 0,01$ );
- особистісні настановлення щодо значущості довіри у професійній діяльності ( $p \leq 0,05$ ).

Це дає підстави для подальшого проведення порівняльного аналізу емпіричних даних за цими ознаками для представників різних університетів та спеціальностей. Для інших досліджуваних ознак отримані емпіричні дані будуть представлені узагальнено.

Відповідно до розробленої теоретичної моделі розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету, до внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри належать: довіра до себе, соціальна довіра (довіра до інших), локус контролю, самоставлення, автономність, конформність, схильність до саморозкриття, особистісні настановлення щодо значущості довіри, попередній досвід освітньої взаємодії.

В першу чергу було проведено аналіз ступеня довіри до себе опитуваних студентів (рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе Т. П. Скрипкіної). До отриманих за методикою емпіричних даних було застосовано процедури стандартизації значень до  $Z$ -значень, які у величинах  $\sigma$  характеризують, наскільки конкретне значення відхиляється від середнього на інтервалі з нормальним розподілом значень, де  $\sigma$  – квадратний корінь з дисперсії значень. Процедура категоризації отриманих стандартизованих  $Z$ -значень дозволила виділити рівні довіри до себе у студентів технічного університету: «низький» (що відповідає повній недовірі собі), «нижче середнього», «середній», «вище середнього», «високий» (відповідає повній довірі до себе). Результати аналізу довіри до себе у досліджуваних студентів технічного університету подані у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Показники ступеня довіри до себе у досліджуваних студентів

Рівні довіри до себе	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	16,6
Нижче середнього	12,9
Середній	37,3
Вище середнього	21,2
Високий	12,0



Як видно з таблиці, респондентам здебільшого притаманний середній рівень довіри до себе (37,3%), що характеризує їх як таких, що в певній мірі з довірою ставляться до себе; до своєї суб'єктності, своїх внутрішніх бажань, потреб, поглядів, власних переживань ставляться як до цінності; орієнтуються на себе у різних галузях діяльності, у тому числі навчальній.

Серед опитуваних студентів 21,2% мають показник рівня довіри до себе «вище середнього». Виходячи з теоретичного обґрунтування дослідження довіри до себе, можна зробити висновки, що ця група респондентів більше за інших орієнтована на себе в різних галузях своєї діяльності (виключаючи тих, хто за результатами діагностики має показник «високий» – 12,0%). Значній частці респондентів притаманні низький (16,6%) та нижче середнього (12,9%) рівень довіри собі. Особистісні особливості таких студентів можуть призводити до виникнення труднощів у розвитку педагогічної взаємодії, самостійному прийнятті рішень, регуляції власної навчальної діяльності. Саме ця категорія досліджуваних може більше за інших потребувати психологічного супроводу не тільки в процесі освітньої взаємодії, але й у формі індивідуальних психологічних консультацій, спрямованих на краще розуміння, прийняття себе та інтегрування власного життєвого досвіду. Довіра до себе відіграє важливу роль у самореалізації особистості (К. О. Альбуханова-Славська, Е. В. Галажинський, А. О. Деркач, Д. О. Леонтьєв, Т. П. Скріпкіна), її самоактуалізації (Є. І. Ісаєв, А. Маслоу, В. І. Слободчиков), особистісного зростання (П. Лушин, К. Роджерс), самотрансценденції (Д. О. Леонтьєв, В. Франкл). А тому розвиток у студентів технічного університету довіри до себе є одним із важливих завдань реалізації освітньої взаємодії.

На рисунку 2.4 представлена диференціація показників ступеня довіри до себе у досліджуваних різного віку ( $p \leq 0,05$ ). Спостерігаються певні відмінності між показниками ступеня довіри до себе у досліджуваних в залежності від віку (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,05$ ). Так, для респондентів віку 17-19 років властиве повільне спадання зменшення ступеня довіри до себе. Тоді як в середині

навчання і на старших курсах (19-23 років) спостерігається нерівномірне зростання довіри до себе у досліджуваних студентів.

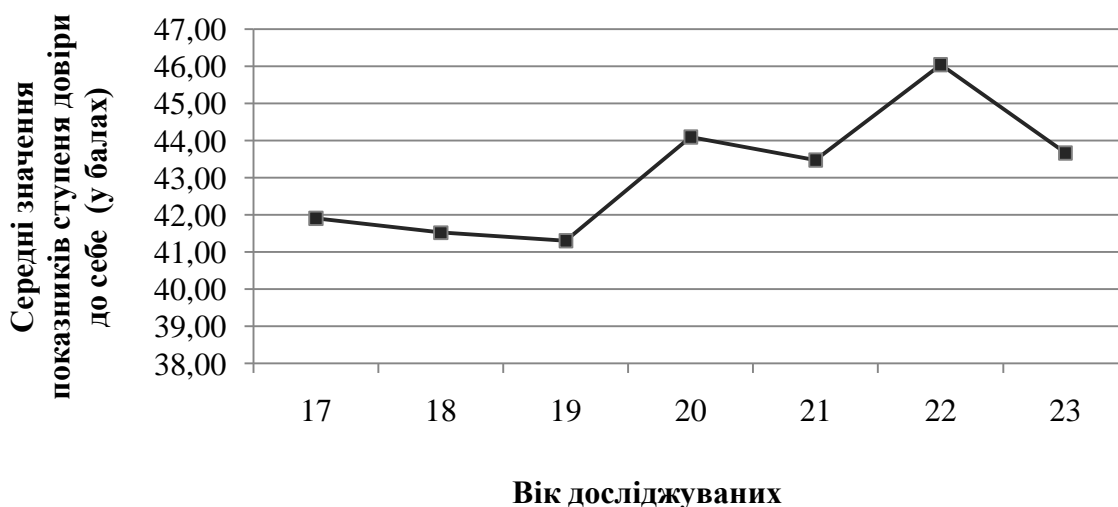


Рисунок 2.4. Віковий розподіл досліджуваних за рівнями довіри до себе

На наступному етапі було здійснено дослідження соціальної довіри (довіри до інших) у респондентів, яка представлена в опитувальнику трьома критеріями: вірою в людей, міжособистісною (соціальною) довірою, позитивними відносинами з іншими. У таблиці 2.6 представлені результати аналізу загальної вираження соціальної довіри у досліджуваних.

Таблиця 2.6

Показники виразників довіри у досліджуваних

Характеристики довіри до іншого (статистичний діапазон)	Середні значення (у балах)
Віра в людей (5-25 балів)	13,6
Міжособистісна (соціальна) довіра (25-125 балів)	84,1
Позитивні відносини з іншими (14-84 балів)	57,7

Прицільне оцінювання ступеня соціальної довіри (довіри до інших) здійснювалося за допомогою виділення рівнів довіри: «низький», «нижче середнього», «середній», «вище середнього», «високий», які ми отримати в

результаті виконання операцій стандартизації та подальшої категоризації Z-значень.

Застосування методики М. Розенберга дало змогу з'ясувати ступінь загальної віри в людей у досліджуваних студентів за зазначеними рівнями (таблиця 2.7) . Слід зазначити, що більшість дослідників виділяють три базові показники віри в людей за результатами застосування методики «Віра в людей» М. Розенберга: «низький», «середній», «високий». В процесі аналізу емпіричних даних за допомогою процедур стандартизації та подальшої категоризація стандартизованих значень нами було введено два проміжні показники – «нижче середнього», «вище середнього», що дозволило розширити типізацію і таким чином конкретизувати результати опитування.

Отже, за даними таблиці 2.7, переважає показник рівня віри у людей «середній» (37,2%), що характеризує досліджуваних студентів як таких, що надають вибірккову довіру до людей та людства в цілому і, разом з тим, проявляють певну обережність.

*Таблиця 2.7*

Показники у досліджуваних ступеня віри в людей

Рівні віри в людей	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	13,8
Нижче середнього	16,5
Середній	37,2
Вище середнього	14,2
Високий	18,3

Високий рівень віри в людей та людство мають 18,3% респондентів: для них властива схильність довіряти, вірити у людську чесноту та суспільство в цілому. 16,5% опитуваних мають за методикою М. Розенберга показник рівня віри в людей «нижче середнього», 14,2% – «вище середнього» і 13,8% – «низький». Останні схильні до обережності у встановленні близьких відносин, проявляють схильність до недовіри, зневіру у людській чесноті. Таким чином, результати

діагностики за методикою М. Розенберга показали, що для більшості досліджуваних студентів технічного університету характерний середній показник рівня віри у людей та людство в цілому.

Порівняльний аналіз за критерієм Краскала-Уолліса показав наявність статистично значущих не випадкових відмінностей між емпіричними даними, отриманими за методикою М. Розенберга, для категорії респондентів «спеціальність» на рівні  $p \leq 0,05$  (рисунок 2.5). Як видно з рисунку 2.5, розподіл досліджуваних за показниками рівня віри в людей різниться в залежності від приналежності до спеціальності. Так, у респондентів спеціальності 163 «Біомедична інженерія» спостерігається аномальний розподіл із значним переважанням низького рівня віри в людей; тоді як для респондентів спеціальності 172 «Телекомунікації та радіотехніка» переважно властивий рівень віри в людей «вище середнього».

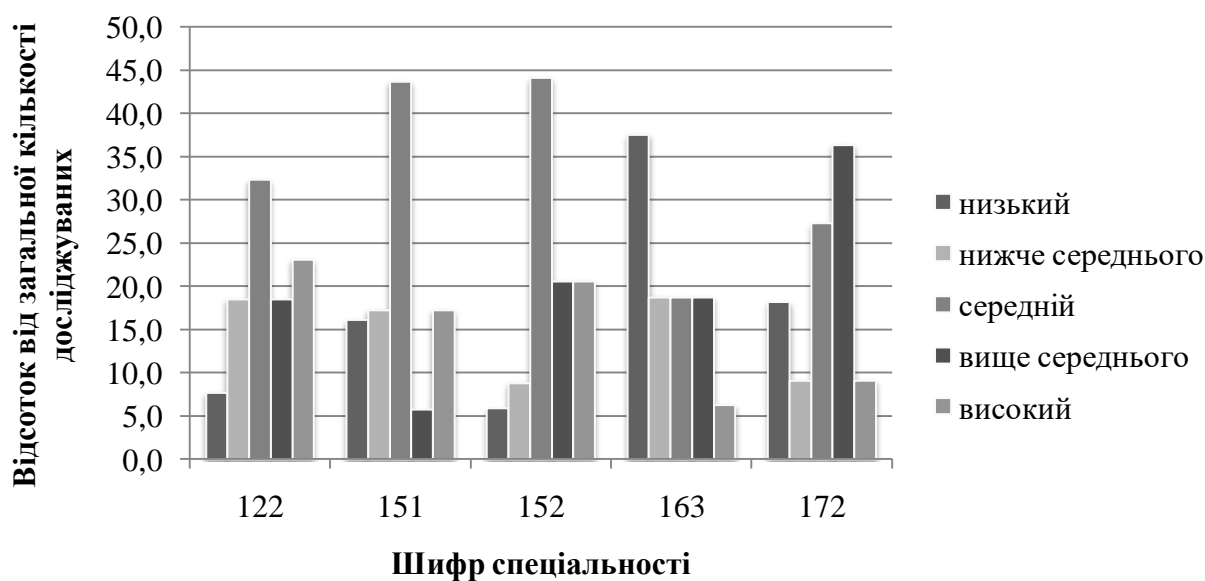


Рисунок 2.5. Диференціація показників ступеня віри в людей у респондентів різних спеціальностей (праворуч вказані рівні віри в людей)

Наступним етапом дослідження довіри до інших у респондентів стало вивчення міжособистісної (соціальної) довіри за Дж. Роттером. Застосування методики Дж. Роттера дало змогу дослідити ступінь міжособистісної (соціальної) довіри у респондентів (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

## Показники ступеня міжособистісної (соціальної) довіри

Рівні міжособистісної (соціальної) довіри	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	12,9
Нижче середнього	17,1
Середній	34,6
Вище середнього	19,8
Високий	15,7

Як бачимо з таблиці, у опитуваних студентів переважає середній показник рівня міжособистісної (соціальної) довіри (34,6%): для них характерний помірний прояв довіри з одночасною обережністю у встановленні довірчих відносин. Більше десятини – 12,9% респондентів мають за результатами опитування низький рівень міжособистісної (соціальної) довіри, що характеризується нечастими проявами довіри та спрямованістю на недовіру. Для 15,7% опитуваних характерний високий рівень довіри, що свідчить про їх спрямованість на відкриті, позитивні взаємовідносини, високі узагальнені очікування особистості відносно надійності партнера по взаємодії. Показник «нижче середнього» властивий 17,1% опитуваних, «вище середнього» – 19,8%.

Завдяки застосуванню методики К. Ріфф нам вдалося встановити ступінь психологічного благополуччя досліджуваних за шкалою позитивних відносин з іншими (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Показники ступеня психологічного благополуччя респондентів  
за шкалою позитивних відносин з іншими

Рівні психологічного благополуччя за шкалою	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	18,1
Нижче середнього	15,3
Середній	33,8
Вище середнього	18,5
Високий	14,4

Аналізуючи дані таблиці, спостерігаємо домінування у студентів середнього рівня психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими. Цих студентів можна характеризувати як людей, які мають частково задовільні довірчі відносини з оточенням, вибірково проявляють турботу про добробут інших людей, частково здатні співпереживати, інколи припускають прив'язаність і близькі відносини; водночас таким людям властиво обмежувати кількість довірчих відносин, іноді їм складно бути відкритими, проявляти теплоту та турботу, складно йти на компроміси для підтримання зв'язків. Низький рівень психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими мають 18,1% респондентів: їхні довірчі відносини значно обмежені; у міжособистісних відносинах вони, як правило, ізольовані і фрустровані. Для 14,4% опитуваних притаманний високий рівень психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими, що характеризує їх як людей, які розуміють, що міжособистісні відносини будуються на взаємних поступках; як людей, що мають задовільні довірчі відносини з іншими.

Отже, аналіз вираження довіри до інших у досліджуваних студентів показав середній рівень прояву соціальної довіри у респондентів. Довіра до інших є основою ефективної взаємодії (Е. Аронсон, М. Бубер, Д. Джонсон, Е. Еріксон, Є. П. Ільїн, В. П. Зінченко, А.Б. Купрейченко, К. Роджерс, Т. П. Скріпкіна, Е. Фромм, Б.А. Рутковський, Я. Янчев та ін.), у тому числі освітньої. Підвищення ступеня міжособистісної довіри у респондентів сприяє розвитку в особистості саморозкриття, її актуалізації, покращує відносини з оточенням, підвищує психологічне благополуччя. Тому розвиток довіри до інших у досліджуваних студентів є важливим завданням і, власне, центральним для нашого дослідження.

Додатково було проведено аналіз диференціації прояву соціальної довіри у студентів - представників різних технічних університетів (таблиця 2.10). Як бачимо з таблиці, прояв міжособистісної (соціальної) довіри за Дж. Роттером у респондентів різниться в залежності від університету. Так, для респондентів з НАУ характерне вираження високого рівня довіри (25,9%) і рівня

«вище середнього» (25,9%); рівень довіри «середній» притаманний 22,2% респондентів цього університету.

Таблиця 2.10

Показники ступеня міжособистісної (соціальної) довіри у респондентів різних закладів вищої освіти

Назва ЗВО	Рівні міжособистісної (соціальної) довіри (відсоток від загальної кількості досліджуваних)				
	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
КПІ ім. Ігоря Сікорського	10,0	10,0	38,6*	22,9	18,6
НАУ	7,4	18,5	22,2	25,9*	25,9*
НТУ «ХПІ»	16,2	18,2	37,4*	15,2	13,1
КНУБА	14,3	33,3*	23,8	23,8	4,8

Примітка: статистична значущість на рівні  $p \leq 0,05$ ; \* значення, які переважають для даної категорії.

Наступним етапом у вивченні внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри студентів до викладача стало дослідження локусу контролю студентів технічного університету. Для цього було застосовано опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (далі – РСК) Дж. Роттера, адаптований Є. Ф. Бажиним, Є. О. Голинкіною та А. М. Еткіндом. Застосування методики дало можливість діагностувати рівень суб'єктивного контролю респондентів за шкалою «Інтернальність загальна» ( $I_3$ ).

Результати опитування за методикою оцінювалися та інтерпретувалися відповідно до сумарної кількості – із застосування процедур стандартизації та категоризації, що дало змогу виділити рівні суб'єктивного контролю (таблиця 2.11). З таблиці видно, що у досліджуваних студентів технічного університету переважає середній рівень суб'єктивного контролю (36,2%). Відповідно до інтерпретацій адаптованої методики Дж. Роттера, високий показник за шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями (інтернальний тип локусу контролю), а низький

показник – низькому рівню суб'єктивного контролю (екстернальний тип локусу контролю).

Таблиця 2.11

Показники рівня суб'єктивного контролю респондентів

Рівні суб'єктивного контролю	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	16,9
Нижче середнього	15,5
Середній	36,2
Вище середнього	14,1
Високий	17,4

Люди з екстернальним типом локусу контролю не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і вважають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дій інших людей. Людям з екстернальним типом локусу контролю властиве приписувати власні успіхи і досягнення зовнішнім обставинам – везінню, долі або допомозі інших. За даними таблиці 2.11 бачимо, що лише 21,5% респондентів мають РСК «вище середнього» (14,1%) і «високий» (17,4%): це характеризує респондентів як таких, що вважають більшість важливих подій в своєму житті результатом власних дій; вони вважають, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, відчувають власну відповідальність за ці події і за те, як складеться їхнє життя в цілому.

За даними опитування для 15,5% досліджуваних властивий показник РСК «нижче середнього», а для 16,9% – «низький». Людина з низьким суб'єктивним контролем емоційно нестійка, схильна до неформальної поведінки, мало спілкується, має низький самоконтроль та високу напруженість (Є. Ф. Бажин, Є. О. Голинкіна, А. М. Еткінд). Очевидно, що для ефективної освітньої взаємодії та для створення сприятливих умов для зростання особистостей суб'єктів освітнього процесу оптимальний є екстернальний локус суб'єктивного контролю. Розвиток екстернальності у людини призводить до набуття нею емоційної стабільності, рішучості, товариськості, високого самоконтролю та стриманості,



що допомагає людині домагатися поставленої мети, підвищує психологічне благополуччя, спонукає до зростання. Тому актуальне є питання підвищення рівнів суб'єктивного контролю досліджуваних студентів до показників «вище середнього», «високий».

Додатково, на підставі результатів попереднього аналізу за Н-критерієм Краскала-Уолліса, був проведений порівняльний аналіз емпіричних даних за ознакою «рівень суб'єктивного контролю» для представників різних університетів та різних спеціальностей. Результати порівняльного аналізу рівнів суб'єктивного контролю студентів подані на рисунку 2.6. Як видно з рисунку, рівні суб'єктивного контролю у респондентів суттєво різняться в залежності від приналежності до ЗВО ( $p \leq 0,01$ ). Так, у досліджуваних з КПІ ім. Ігоря Сікорського значно переважає середній РСК (40,8%). Респонденти з НАУ здебільшого виявили середній (33,3%) та високий (33,3%) РСК. Прикметно, що у респондентів з КНУБА виявлено переважно середній (38,1%) та низький (38,1%) РСК. Отже, спостерігаємо певну диференціацію рівнів суб'єктивного контролю у респондентів різних технічних університетів.

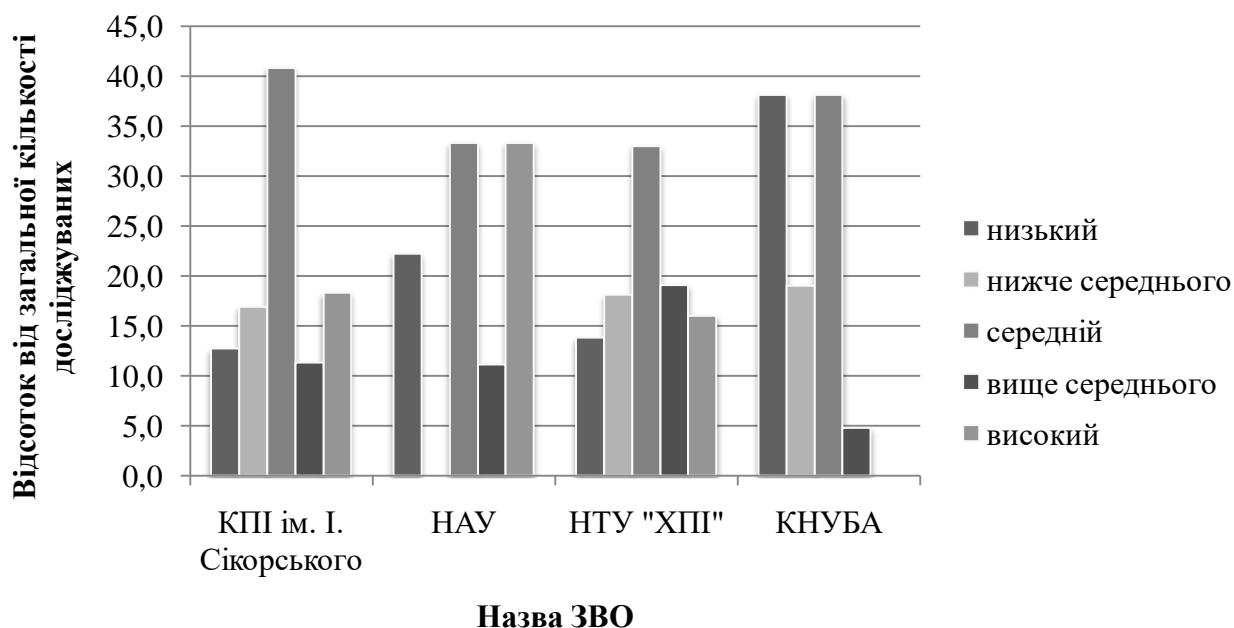


Рисунок 2.6. Диференціація рівнів суб'єктивного контролю у респондентів різних університетів

На рисунку 2.7 представлені результати порівняльного аналізу рівнів суб'єктивного контролю у студентів різних технічних спеціальностей. На рисунку зафіксовано, що розподіл показників РСК значно різниться для представників різних спеціальностей ( $p \leq 0,01$ ): у респондентів спеціальностей 122 «Комп'ютерні науки», 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» та 172 «Телекомунікації та радіотехніка» переважає середній рівень суб'єктивного контролю, тоді як у досліджуваних спеціальності 163 «Біомедична інженерія» – високий, а для спеціальності 152 «Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка» – рівний розподіл між середнім, нижче середнього, та низьким рівнями. Очевидно, що системи спрямованих впливів з метою підвищення у досліджуваних РСК повинні розроблятися з урахуванням цих відмінностей.

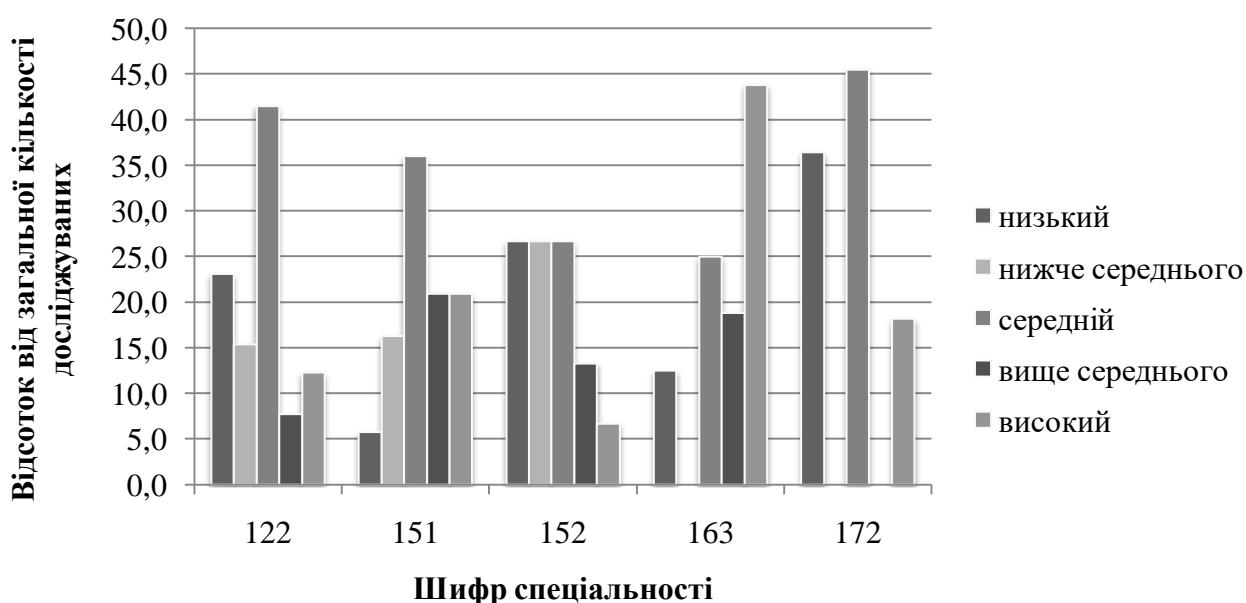


Рисунок 2.7. Диференціація рівнів суб'єктивного контролю у респондентів різних спеціальностей

Також було виявлено вікові особливості прояву інтернальності у досліджуваних студентів (рисунок 2.8). З рисунку 2.8 спостерігаємо, що середні показники рівня суб'єктивного контролю у респондентів зростають у віці 17- 19 років (з 2,7 балів до 25,1 балів), залишаються майже незмінними у віці 19-21 рік

(25,1-28,1 бали) і поступово спадають у респондентів 21-23 років (28,1-5,7 балів). Тобто, студентам на початку навчання властивий низький РСК, що відповідає екстернальному суб'єктивному локусу контролю; в середині навчання РСК респондентів дещо зростає, а на старших курсах знову знижується.

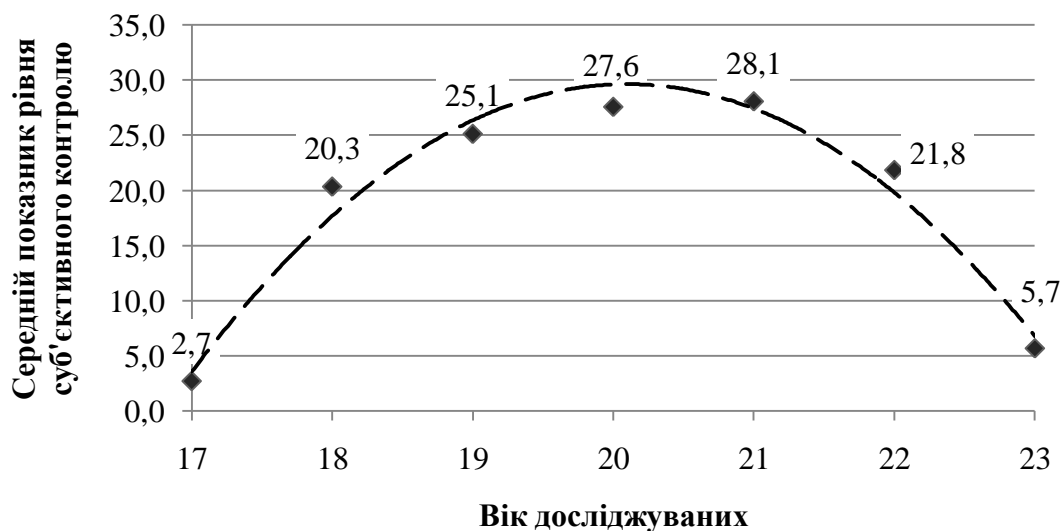


Рисунок 2.8. Віковий розподіл показників рівня суб'єктивного контролю  
(пунктиром зображено лінію тренду)

На наступному етапі дослідження відбувалося вивчення чинника «самоставлення» щодо трьох критеріїв: впевненості у собі, самоцінності та самоприйняття. Застосування шкали «Самовпевненість» методики С. Р. Пантілєєва дозволило виявити показники ступеня впевненості у собі досліджуваних студентів. Для виділення рівнів впевненості у собі застосовувалися процедури стандартизації та подальшої категоризації стандартизованих значень. Результати опитування за даною шкалою наведені у таблиці 2.12. Як видно з таблиці, для більшості (36,4%) опитуваних студентів технічного університету властивий середній рівень впевненості у собі. Відповідно до інтерпретації методики, студентам, що мають середні значення показників за шкалою, властиве у звичних для себе ситуаціях зберігати працездатність, впевненість у собі, орієнтацію на успіх; при неочікуваній появі труднощів впевненість у собі знижується, наростає тривога, занепокоєння. Разом з тим 20,0%

опитуваних мають низький або нижче середнього рівень впевненості у собі, що характеризує їх як людей, незадоволених собою, які мають сумніви у власних здібностях.

Таблиця 2.12

## Показники ступеня впевненості у собі респондентів

Рівні впевненості у собі	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	17,1
Нижче середнього	12,9
Середній	36,4
Вище середнього	19,4
Високий	14,3

Загалом для 66,4% респондентів характерний середній, нижче середнього або низький рівень впевненості у собі, що може призводити до виникнення труднощів у збереженні ними стабільного емоційного стану, до наростання тривоги та внутрішньої напруги, пониження впевненості у собі у навчальній діяльності. Впевненість у собі виступає як відображення інтегративності, ієрархізації, безконфліктності; виконує когнітивну та регулятивну функції. Впевненість у собі тісно пов'язана з відкритістю особистості у відносинах з іншими людьми (Дж. Вольпе), здатністю до самовираження (Л. М. Ліберман), емоційною свободою (А. Лазарус) тощо. Тому розвиток впевненості у собі є надзвичайно важливим для успішного самоздійснення особистості.

Результати аналізу другої складової самоствавлення – самоцінності – подані у таблиці 2.13. Вивчення самоцінності досліджуваних здійснювалося за допомогою відповідної шкали методики С. Р. Пантисєва. Застосування шкали «Самоцінність» дозволило виявити рівні самоцінності у респондентів. Для виділення рівнів впевненості у собі застосовувалися процедури стандартизації та категоризації. Як видно з таблиці, більшості досліджуваних притаманний середній (29,2%) або вище середнього (28,7%) рівень самоцінності.

Таблиця 2.13

## Показники ступеня самоцінності респондентів

Рівні самоцінності	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	16,2
Нижче середнього	13,0
Середній	29,2
Вище середнього	28,7
Високий	13,0

Це здебільшого характеризує досліджуваних студентів як таких, що зацікавлені власним «Я», проявляють любов до себе, відчують цінність власної персони. Низькі бали за методикою властиві 16,2% респондентів, нижче середнього – 13,0%. Для людей з низькою самоцінністю властиві сумніви у цінності своєї особистості, відстороненість, що межує з байдужістю до свого «Я», втрата інтересу до власного внутрішнього світу. Як бачимо, серед респондентів виявлено 29,2% з низькими балами за цим показником.

Самоцінність, яка відноситься до категорії самоставлення, зумовлює вибір у співвідношенні «Я – не Я», який є ситуативним і визначається характеристикою кожного конкретного індивіда (Б. С. Алішев, С. Р. Пантілєєв, К. К. Платонов, К. Р. Сагєєва, В. Сатір). Самоцінність пов'язана з вибором в сторону «Я», але не тотожна егоїзму, а скоріше відображає ціннісну орієнтацію особистості на високий рівень поваги до себе. Особистість з пріоритетною ціннісною орієнтацією на власне «Я» спирається на власні сили, керується власними цілями, переконаннями, установками і принципами; її пріоритетними цілями є саморозвиток та самовираження, в неї сформована повага до себе, вона швидко адаптується до змін (Б. С. Алішев, К. Р. Сагєєва, 2008). Отже, розвиток самоцінності також має надзвичайну важливість для успішного самоздійснення особистості. Додатково було проведено співставлення показників самоцінності у респондентів різних ЗВО, на підставі попередньо проведеного аналізу емпіричних даних за Н-критерієм Краскала-Уолліса. Результати представлені у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Показники ступеня самоцінності у респондентів різних університетів

Назва ЗВО	Рівні самоцінності (відсоток від загальної кількості досліджуваних)				
	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
КПІ ім. І. Сікорського	21,1	11,3	29,6	32,4 <sup>*</sup>	5,6
НАУ	11,1	11,1	14,8	29,6	33,3 <sup>*</sup>
НТУ «ХПІ»	14,3	11,2	32,7 <sup>*</sup>	27,6	14,3
КНУБА	15,0	30,0 <sup>*</sup>	30,0 <sup>*</sup>	20,0	5,0

Примітка: статистична значущість на рівні  $p \leq 0,05$ ; <sup>\*</sup> значення, які переважають для даної категорії.

За даними таблиці 2.14 спостерігається значна диференціація прояву самоцінності у досліджуваних з різних університетів ( $p \leq 0,05$ ). Так, у респондентів з КПІ ім. Ігоря Сікорського переважає рівень самоцінності «вище середнього» (32,4%), а у респондентів з НАУ – «високий», що характеризує досліджуваних як людей, які високо цінують власне «Я». Разом з тим, для опитуваних з НТУ «ХПІ» та КНУБА характерний середній і нижче середнього прояв самоцінності, що свідчить про меншу розвиненість інтересу цих респондентів до власного внутрішнього світу, слабку рефлексію цінності власного «Я».

Третім аспектом дослідження самоставлення як чинника розвитку довіри було самоприйняття, для вивчення якого застосовувалася відповідна шкала методики К. Ріфф, що дало змогу виявити рівні самоприйняття у студентів технічного університету. Для виділення рівнів самоприйняття застосовувалися процедури стандартизації та категоризації отриманих значень. Результати представлені у таблиці 2.15. Дані таблиці 2.15 свідчать, що у досліджуваних переважає середній рівень самоприйняття (42,4%). Цей розподіл характеризує респондентів здебільшого як таких, що в певній мірі позитивно ставляться до себе, вибірково приймають свої сильні та слабкі якості, разом з тим частково не задоволені собою, розчаровані окремими подіями власного життя; вони можуть

відчувати неспокій стосовно деяких своїх якостей та бажати бути не тими, ким вони є.

Таблиця 2.15

## Показники ступеня самоприйняття

Рівні самоприйняття	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	13,4
Нижче середнього	13,8
Середній	42,4
Вище середнього	14,3
Високий	16,1

Самоприйняття виступає важливим фактором психологічного здоров'я і благополуччя людини. Дослідження цього феномену свідчать, що чим вищий ступінь самоприйняття в особистості, тим менш проблемні її відносини з іншими; отже, здатність приймати інших тісно пов'язана із здатністю приймати себе (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, З. Х'єлл та ін.). Процес самоприйняття зумовлений досягненням «Я»-ідентичності, а основою самоприйняття виступає базова довіра (Е. Еріксон). Самоприйняття відіграє важливу роль у самоактуалізації особистості (А. Маслоу), є основою особистості, що повноцінно функціонує, підтримує конгруентність (К. Роджерс). Тому розвиток самоприйняття особистості має велике значення для її самореалізації, самоактуалізації, самоздійснення.

Отже, результати аналізу чинника «самоставлення» через його виразники – впевненість у собі, самоцінність, самоприйняття – дають підстави зробити висновок про переважання середнього рівня позитивного самоставлення та важливість його розвитку у студентів.

Дослідження чинника «автономність» проводилося шляхом оцінювання ступеня автономності у досліджуваних за допомогою підшкали «Автономія» методики К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя». Після процедур стандартизації отриманих даних і подальшої їх категоризації виділено рівні автономності респондентів (таблиця 2.16).

Таблиця 2.16

## Показники ступеня автономності респондентів

Рівні автономності	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	11,5
Нижче середнього	19,8
Середній	40,1
Вище середнього	12,0
Високий	16,6

Як видно з таблиці, у досліджуваних студентів переважає середній рівень автономності (40,1%), що характеризує респондентів переважно як самостійних та незалежних, здатних протистояти спробами суспільства примусити думати й діяти певним чином; в той же час – як людей, схильних до ситуативного впливу думок та оцінок оточення; таких, що час від часу покладаються на думку інших у прийнятті важливих рішень.

Дослідники автономності прирівнюють її до свободи, самоуправління, суверенітету, гідності, цілісності, незалежності, відповідальності, впевненості, критичного мислення тощо [51]. Автономність виступає однією з характеристик суб'єктивної свободи особистості та гармонійного ставлення до світу (М. Бердяєв, І. Кант, Ф. Ніцше, О. Д. Похилько, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм та ін.). Отже, посилення автономності особистості є надзвичайно значущим для розвитку довіри студентів до викладача. Крім того, відомо, що автономність у способах реалізації навчальних завдань підвищує мотивацію учнів і студентів до навчання.

На наступному етапі досліджувався чинник «конформність», для чого застосовувалася методика «Діагностика конформізму – самостійності» (ІСП-4) В. П. Прядеїна (шкала «Конформність внутрішня»). Результати аналізу ступеня конформності досліджуваних представлені у таблиці 2.17. За даними таблиці видно, що досліджуваним здебільшого властивий ситуативний прояв конформності (82,5%). Лише частина студентів (17,1%) мають слабкий



поведінковий прояв конформізму, що характеризує їх як таких, що виявляють у діяльності спрямованість на самостійне прийняття рішень, ініціативність дій, здатність протистояти зовнішньому тиску.

Таблиця 2.17

## Показники конформності досліджуваних

Ступінь конформності	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Стійкий прояв	0,5
Ситуативний прояв	82,5
Слабкий прояв	17,1

Внутрішня конформність характеризується зміною власної думки під впливом інших людей або групи. Людина, що має стійкий прояв конформності, приймає думку інших як свою власну і притримується її надалі, незалежно від присутності референтної особи або групи. Стійкий прояв конформізму в цілому сприймається як психологічно негативне явище. Ситуативний прояв конформності властивий більшості людей. Він залежить від багатьох чинників, у тому числі від характеру ситуації. Проте, в окремих ситуаціях схильність до конформізму може ставати на заваді прийняттю власного рішення з відповідальних питань, сприяти розвитку пасивності і ухилення від відповідальності за власні дії. З точки зору розвитку довіри між студентом і викладачем оптимальним вважаємо слабкий прояв конформізму студентів, їх орієнтованість на власні смисли, цілі та цінності.

Наступним етапом у дослідженні внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті був аналіз чинника «схильність до саморозкриття». Для цього нами було застосовано «Опитувальник рівня саморозкриття» С. Джуларда у модифікації Н. В. Амяги. Для виділення рівнів саморозкриття в ході обробки результатів емпіричного дослідження до отриманих даних було застосовано процедури нормування та подальшої категоризації отриманих Z-значень. Таким чином, ми отримали рівні

саморозкриття у досліджуваних студентів: «низький», «нижче середнього», «середній», «вище середнього», «високий» (таблиця 2.18).

Таблиця 2.18

Показники ступеня схильності до саморозкриття респондентів

Рівні саморозкриття	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Низький	13,3
Нижче середнього	17,0
Середній	36,2
Вище середнього	13,3
Високий	20,2

Як бачимо за даними таблиці, досліджуваним переважно притаманний середній рівень саморозкриття (36,2%). Значна частина респондентів (20,2%) характеризується високим рівнем саморозкриття, і 13,3% мають рівень «вище середнього». Це характеризує респондентів здебільшого як людей, схильних до розкриття приватної інформації про себе; висловлювання власних думок і почуттів сприяє кращому їх усвідомленню, зняттю невизначеності, невпевненості. Внаслідок саморозкриття люди краще пізнають себе, відкривають себе для інших, що сприяє особистому зростанню та розвитку міжособистісних відносин. Тому розвиток схильності до саморозкриття є важливим для становлення довірчих відносин.

Додатково було проаналізовано особливості прояву саморозкриття у респондентів в залежності від приналежності до ЗВО (рисунок 2.9). Як бачимо з рисунку, спостерігаються певні відмінності між розподілом рівнів саморозкриття у респондентів в залежності від приналежності до закладу вищої освіти ( $p \leq 0,05$ ). Так, у респондентів з КПІ ім. Ігоря Сікорського переважають високий (29,6%) і середній (31,0%) рівні саморозкриття. Також спостерігаємо малу частину досліджуваних з НАУ, НТУ «ХПІ», КНУБА, яким властиві високий рівень саморозкриття та рівень «вище середнього». У респондентів з КНУБА значно переважає середній рівень саморозкриття (42,9%). Диференціація рівнів

саморозкриття у респондентів різних університетів повинна бути врахована при розробці коригувальних заходів.

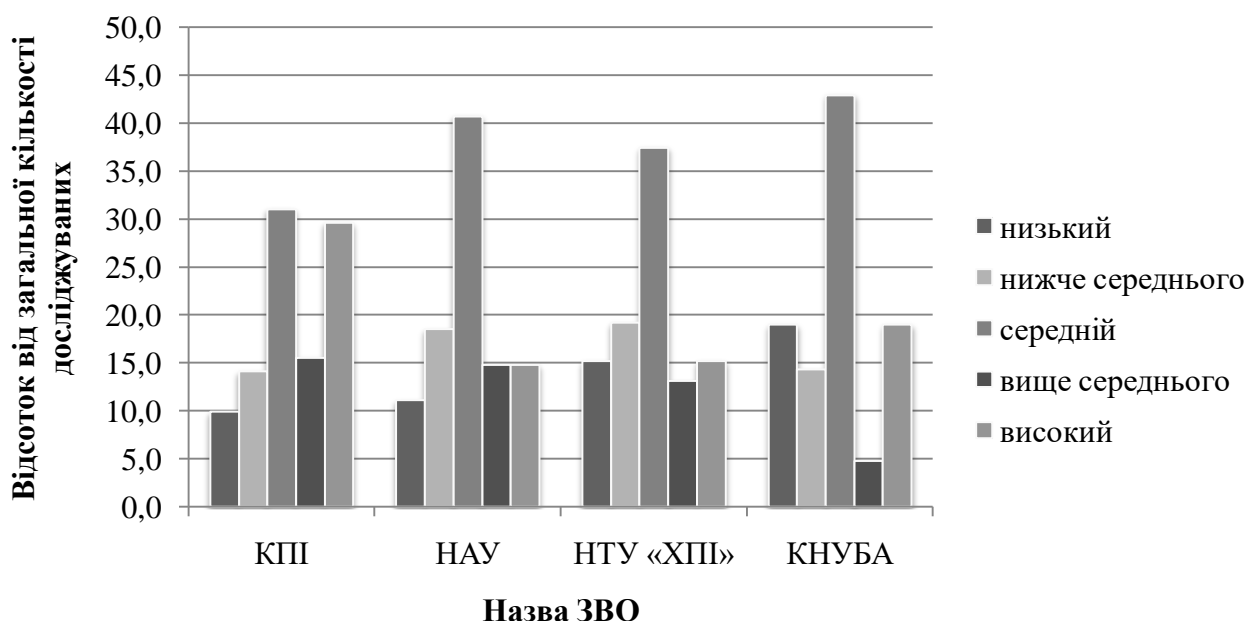


Рисунок 2.9. Диференціація рівнів схильності до саморозкриття у респондентів різних університетів

На наступному етапі дослідження здійснювався аналіз особистісних настановлень респондентів щодо значущості довіри у навчальній і майбутній професійній діяльності. Аналіз чинника «особистісні настановлення щодо значущості довіри» проводився комплексно, із застосуванням авторської анкети (додаток А). В межах вивчення даного чинника визначалися особистісні настановлення респондентів щодо значущості довіри у професійній (таблиця 2.19) діяльності та навчанні (таблиця 2.21).

Як бачимо за даними таблиць 2.19 та 2.21, більшість студентів вважає довіру важливою у майбутній професійній діяльності (56,1%). Разом з тим, значна частина студентів (34,1%) зазначає необхідність часткового прояву довіри у професійній діяльності. Отже, за результатами дослідження, більшість респондентів вбачають у довірі важливі функції для здійснення професійної діяльності.

Таблиця 2.19

Настановлення студентів щодо значущості довіри у професійній діяльності

Настановлення	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Довіра важлива	56,1
Професійна діяльність вимагає часткового прояву довіри	34,1
Довіра не значуща	6,1
Довіра заважає	2,8

Результати порівняльного аналізу за Н-критерієм Краскала-Уолліса показали наявність не випадкових відмінностей у настановленнях щодо значущості довіри у професійній діяльності в респондентів різних ЗВО (таблиця 2.20).

Таблиця 2.20

Диференціація настановлень студентів різних спеціальностей  
щодо значущості довіри у професійній діяльності

Назва спеціальності	Настановлення (відсоток від загальної кількості досліджуваних)			
	Довіра важлива	Професійна діяльність вимагає часткового прояву довіри	Довіра не значуща	Довіра заважає
122 «Комп'ютерні науки»	43,8	48,4*	6,3	1,6
151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології»	62,8*	29,1	5,8	1,2
152 «Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка»	65,6*	18,8	6,3	6,3
163 «Біомедична інженерія»	31,3	43,8*	12,5	12,5
172 «Телекомунікації та радіотехніка»	63,6*	36,4	0,0	0,0

Примітка: статистична значущість на рівні  $p \leq 0,05$ ; \* значення, які переважають для даної категорії.

З таблиці 2.20 видно, що респондентам спеціальності 172 «Телекомунікації та радіотехніка» взагалі не властиві настановлення «довіра заважає» та «довіра не значуща». Тоді як серед досліджуваних спеціальності 163 «Біомедична інженерія» 12,5% вважають довіру незначущою для професійної діяльності, і ще 12,5% схиляються до того, що довіра заважає професійній діяльності. Отже, особистісні настановлення респондентів різних спеціальностей дещо різняться.

У таблиці 2.21 представлені результати аналізу особистісних настановлень респондентів щодо значущості довіри до викладача. Як бачимо за даними таблиці, більшість респондентів або вважають довіру до викладача дуже важливою (43,3%), або іноді важливою (41,9%). Лише 13,4% респондентів не приділяють уваги довірі у взаємодії з викладачем. Отже, за оцінками респондентів, довіра студентів до викладача відіграє важливу роль як у навчальній діяльності, так і в освітній взаємодії.

*Таблиця 2.21*

Настановлення студентів щодо значущості довіри у навчальній діяльності

Настановлення	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Довіра дуже важлива, є запорукою успішного навчання	43,3
Довіра іноді важлива	41,9
Я на це не зважаю	13,4

Таким чином, переважно спостерігаємо у досліджуваних студентів особистісні настановлення на значущість довіри як у професійній та навчальній діяльності, так і в освітній взаємодії. Адже довіра до викладача відіграє важливу роль в освітньому процесі, розкриваючи можливості ефективної взаємодії, професійного становлення та особистісного зростання. Довіра має серйозний вплив на самопочуття під час навчання, на сприймання навчальної дисципліни та викладача. Разом з тим, рівень сформованості довіри у досліджуваних студентів переважно середній. Отже, очевидною є потреба у розвитку довіри студентів до викладачів у технічному університеті.

Заключним етапом дослідження внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри був аналіз попереднього досвіду освітньої взаємодії респондентів (рисунок 2.10).

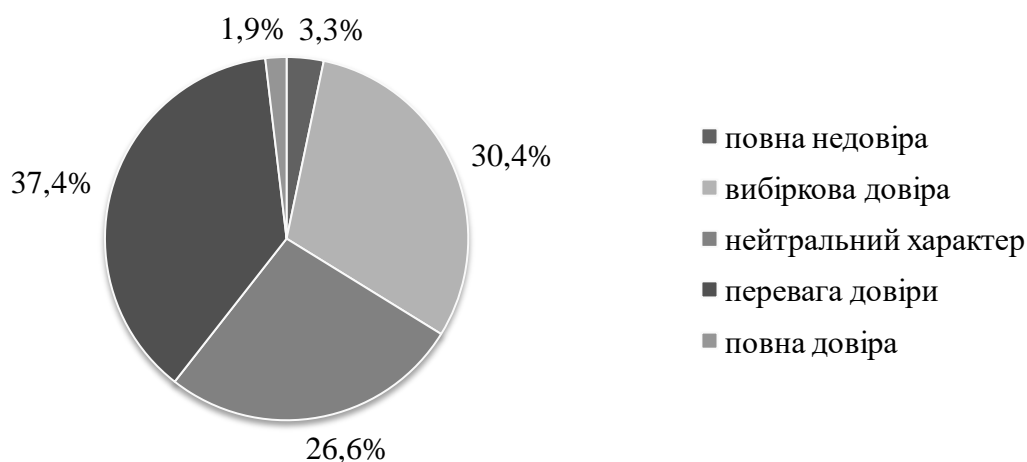


Рисунок 2.10. Попередній досвід освітньої взаємодії досліджуваних (в аспекті прояву довіри)

Як видно з рисунку 2.10, більшість респондентів мають досвід освітньої взаємодії, в якій переважала довіра (37,6%), в якій мала місце вибіркова довіра (30,5%) або нейтральної освітньої взаємодії.

З метою вивчення *настановлень студентів щодо ролі довіри до викладача в освітній взаємодії* проведено опитування стосовно чинників і перешкод професійного становлення у процесі фахового навчання, ознак довіри до викладача та впливів довіри на психологічне самопочуття під час занять (додаток А). Результати оцінювання респондентами ознак, які свідчать про довіру до викладача, подані у таблиці 2.22. За даними таблиці спостерігаємо, що досліджувані здебільшого виділяють такі ознаки довіри до викладача, як можливість звернутися за консультаціями (25,0%), можливість звернутися з проханням (21,9%), можливість висловити альтернативну точку зору (21,9%), можливість поставити запитання (16,7%). Відповідно до отриманих результатів, про довіру студентів до викладача свідчать: можливість звернутися до викладача за консультацією, безпечно поставити запитання та висловити свою точку зору.

Таблиця 2.22

Ознаки, що свідчать про довіру студентів до викладача  
(за результатами опитування студентів)

Назва ознаки	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
Можливість звернутися за консультаціями	25,0
Можливість звернутися з проханням	21,9
Можливість висловити іншу точку зору	21,9
Можливість поставити запитання	16,7
Можливість розказати про особисте, порадитися	6,5
Можливість відволікти викладача від теми	4,2
Можливість «випросити» бажану оцінку	3,8

Таким чином, можемо стверджувати, що зазначені можливості розкриваються на фундаменті відкритої, партнерської, довірчої взаємодії між студентом і викладачем. Також респондентам було запропоновано оцінити впливи ступеня їхньої довіри до викладача на аспекти навчальної діяльності (таблиця 2.23).

Таблиця 2.23

Впливи довіри студентів до викладача у технічному університеті  
(за результатами опитування студентів)

Назва впливу	Відсоток від загальної кількості досліджуваних
на інтерес до вивчення дисципліни	29,9
на сприймання та розуміння навчального матеріалу	22,5
на психологічне самопочуття на заняттях	20,1
на визнання та врахування настанов і вимог викладача	13,3
на оволодіння новими технічними знаннями	7,8
на якість виконання домашніх завдань	6,4

За даними таблиці 2.23 спостерігаємо, що найбільший вплив довіри до викладача для респондентів вбачається у формуванні інтересу до вивчення навчальної дисципліни (29,9%), сприйманні та розумінні навчального матеріалу (22,5%), психологічному самопочутті під час занять (20,1%), визнанні викладача та виконанні його настанов (13,3%). Отже, можемо зробити висновки про значущість довіри студентів до викладача в організації освітньої діяльності. Відповідно до результатів опитування, можна стверджувати, що довіра до викладача підвищує у респондентів інтерес до вивчення дисципліни, покращує сприймання та розуміння матеріалу, сприяє кращому психологічному самопочуттю та визнанню ними авторитета викладача як наставника.

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних за Н-критерієм Краскала-Уолліса показали наявність статистично значущих вікових відмінностей між оцінками респондентів щодо впливу довіри на психологічне самопочуття під час занять (рисунок 2.11). Як бачимо з графіку, зображеного на рисунку 2.11, спостерігається певна диференціація між оцінками впливу довіри на психологічне самопочуття досліджуваних студентів на заняттях ( $p \leq 0,05$ ).

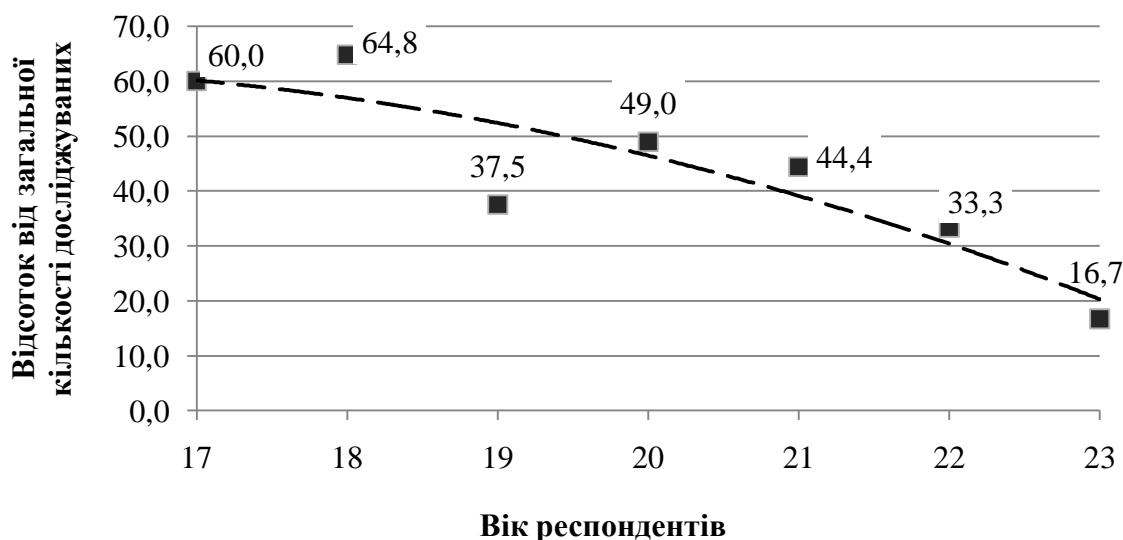


Рисунок 2.11. Вікова диференціація впливу довіри до викладача на психологічне самопочуття респондентів на заняттях  
(пунктиром зображено лінію тренду)



Так, найбільш сенситивним до впливу довіри до викладача на психологічне самопочуття виявився період 17-18 років, що відповідає 1-2 курсам навчання. Зі збільшенням віку респондентів ця тенденція стрімко спадає, і довіра до викладача все менше впливає на психологічне самопочуття досліджуваних студентів. Спираючись на отримані результати та на досвід спостереження, можемо зробити висновок, що з віком у студентів технічного університету зростає ступінь автономності, незалежності, самодостатності, орієнтованості на своє «Я»; потреба в емоційному зв'язку із старшими та у зовнішніх оцінках поведінки ними слабшає, а отже вплив характеру відносин з викладачем на психологічне самопочуття під час навчальних занять значно зменшується.

Також було встановлено певні вікові відмінності між оцінками респондентами впливу довіри на визнання та врахування настанов і вимог викладача ( $p \leq 0,05$ ). З графіку на рисунку 2.12 бачимо, що у віці 17 років для респондентів властивий суттєвий вплив довіри до викладача на визнання та врахування настанов і вимог останнього (70,0% досліджуваних). У віці 18-20 років цей вплив суттєво слабшає, і з 21 року у респондентів знову починає повільно зростати (до 50,0%).

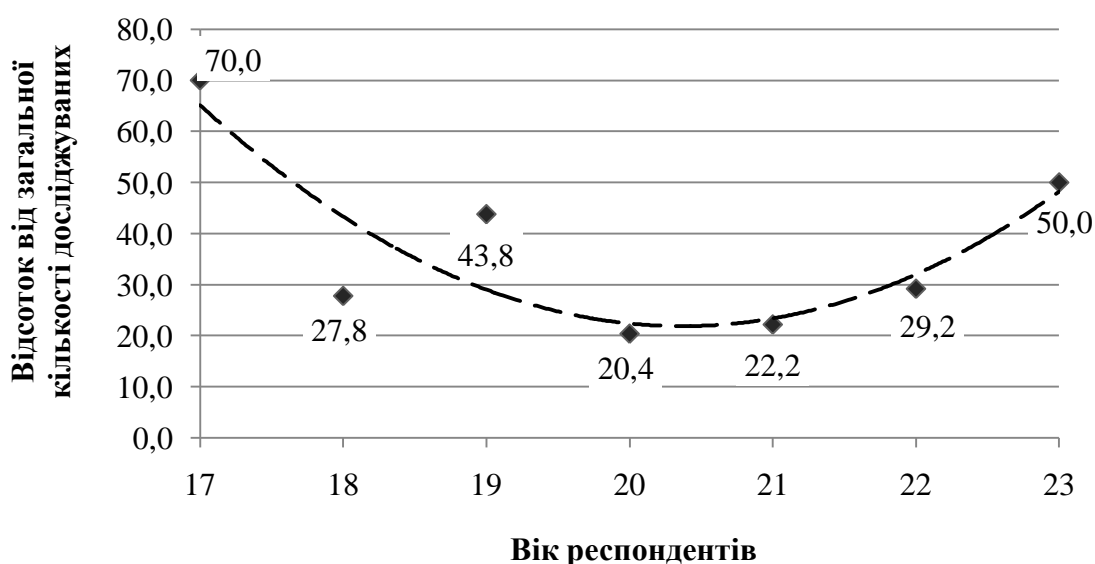


Рисунок 2.12. Вікова диференціація впливу довіри до викладача на визнання та врахування респондентами його настанов і вимог (пунктиром зображено лінію тренду)

Таким чином, спостерігаємо значний вплив довіри до викладача на визнання та врахування респондентами його настанов і вимог на початку навчання в університеті, спад цього впливу в середині навчання і поступове повторне зростання на старших курсах. На підставі отриманих експериментальних даних та з урахуванням досвіду спостереження можемо зробити такі висновки. Очевидно, що на молодших курсах навчання студентам властиве прагнення до встановлення емоційного зв'язку з викладачем, а також інерційне сприймання викладача як наставника, слідування його настановам та вимогам, що здебільшого спирається на попередній досвід освітньої взаємодії під час навчання у закладі середньої освіти.

З часом відбувається критичне переосмислення студентами ролі викладача у власній навчальній діяльності, що призводить до зменшення ступеня визнання педагога та врахування його вимог і настанов. Цей період, за аналогією до підліткового, характеризується посиленням сепарації молодої людини від старших, авторитетних раніше людей. За нашими спостереженнями, саме в період навчання на 3-4 курсах більшість студентів переходять на самостійне або частково самостійне матеріальне забезпечення. Тоді ж відбувається нелінійний процес дорослішання, переосмислення ролі викладача у професійному становленні. Як свідчить наш досвід, старші студенти, особливо ті, хто вступив на подальше навчання у магістратуру, проявляють більший ступінь поваги і довіри до викладача як до наставника; відносини між студентом і викладачем більшою мірою набувають характеру партнерської взаємодії, якій властиві взаємна повага та взаємне врахування позицій.

Таким чином, з віком студенти схильні більше зважати на вимоги і настанови викладачів, але на іншому контекстуальному підґрунті. Отримані результати також корелюють із наведеними вище результатами експериментального вивчення локусу контролю досліджуваних: у віці 19-21 рік відбувається зростання середнього рівня суб'єктивного контролю респондентів, а після 21 року РСК поступово спадає, що підтверджує означене вище.

Результати опитування досліджуваних щодо чинників, які сприяють їхньому професійному становленню, наведені на рисунку 2.13. Респонденти здебільшого вважають чинниками власного професійного становлення самоосвіту (20,9%) та мотивацію на здобуття освіти (19,2%). Другорядне значення для досліджуваних мають такі чинники, як: впевненість у собі, воля та самооцінка (15,6%); компетентність викладача (14,2%), вміння використовувати сучасні технології (13,9%). Характер відносин з викладачами (8,6%) та навчальна успішність (7,1%) поділяють умовне третє місце за значущістю. Таким чином, компетентність викладача, за оцінками студентів, має відносний вплив на їх професійне становлення: більшість студентів відзначають інші чинники як більш значущі. Тоді як контроль з боку адміністрації, за оцінками студентів, майже не впливає на успішність професійного становлення (0,5%). Останній факт особливо цікавий, оскільки в більшості технічних університетів здійснюється регулярний поточний контроль успішності студентів (контрольні роботи, календарні атестації тощо).



Рисунок 2.13. Чинники професійного становлення досліджуваних

Проте, в останні роки, порівняно з попередніми, спостерігається лояльність адміністративних рішень за результатами поточного, а іноді і семестрового контролю, що може бути поясненням низької суб'єктивної оцінки респондентами впливу контрольних заходів на їх професійне становлення.

Далі було проаналізовано настановлення студентів щодо перешкод, які постають на шляху їхнього професійного становлення під час фахового навчання (рисунок 2.14). З рисунку видно, що серед перешкод професійного становлення опитуваних суттєво переважає чинник «лінощі» (23,5%). Отже, досліджувані рефлексують у себе лінощі як чинник, який перешкоджає їхньому успішному професійному становленню. Ця перешкода лідирує із значним відривом серед інших. Значущими перешкодами професійного становлення для респондентів також є умови навчання: погано організована практика (11,9%), несприятливі побутові умови (15,2%).

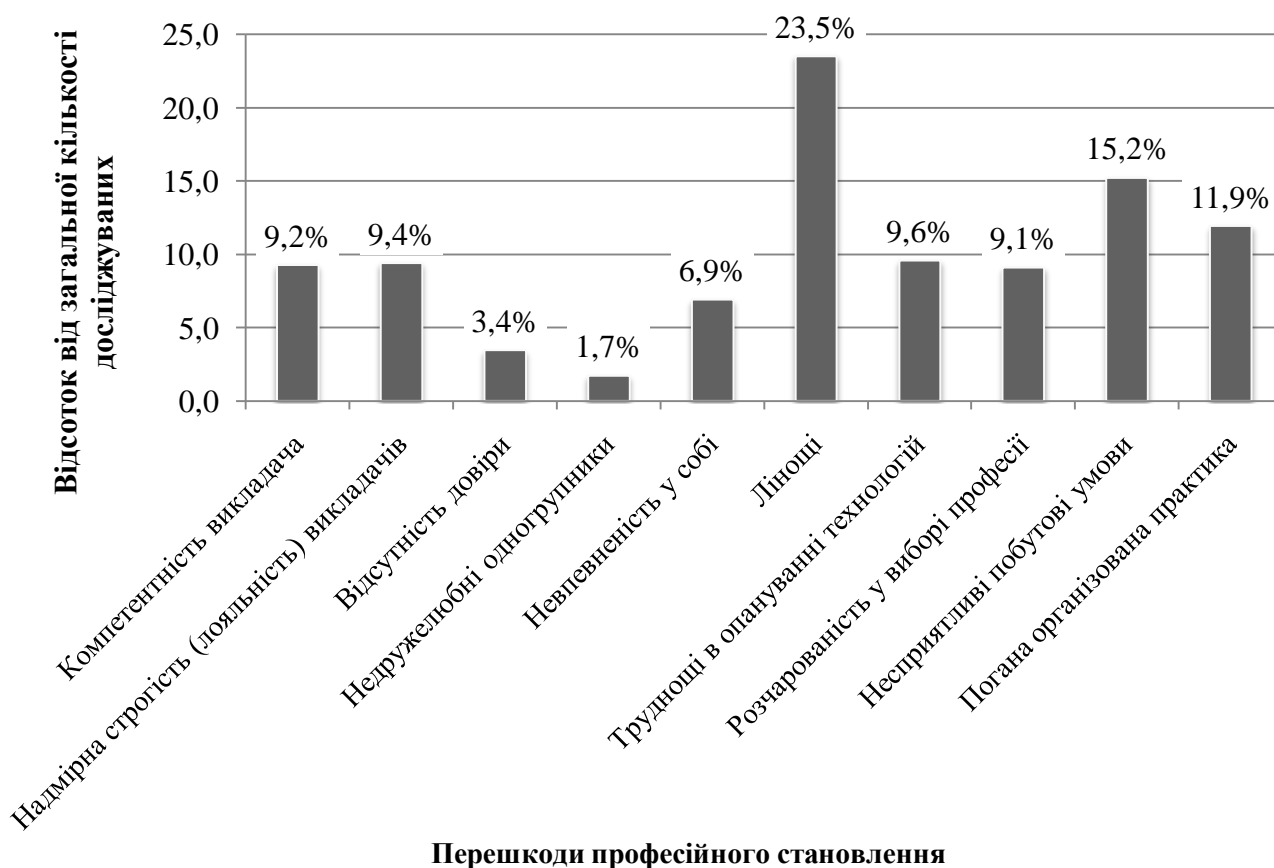


Рисунок 2.14. Перешкоди професійного становлення досліджуваних

На рисунку 2.15 представлений розподіл респондентів за умовами проживання. Як бачимо, більшість опитуваних студентів проживають у гуртожитку (52,5%). Значна частина респондентів (32,7%) проживають з батьками; з власною родиною або самостійно проживають лише 14,7% досліджуваних. Неприятливі побутові умови як перешкоду професійного становлення обрали 53,1% з респондентів, які проживають у гуртожитку, та 42,0% з опитуваних, що проживають разом з батьками.

Серед респондентів, які проживають окремо, самі або з власною родиною, таких значно менше: 30,4% та 14,3% відповідно. За нашими спостереженнями, більшість студентів КПІ ім. Ігоря Сікорського, які проживають у гуртожитку, періодично скаржаться на несприятливі умови проживання, що провокують зниження мотивації навчання, а іноді і зростання фрустрації.

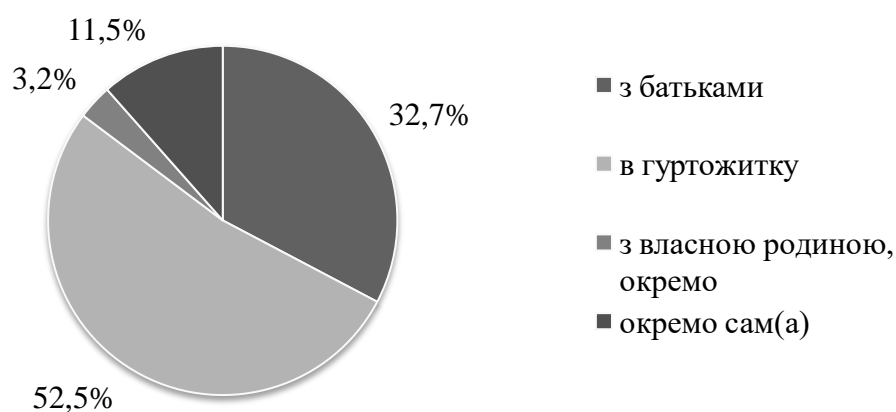


Рисунок 2.15. Розподіл досліджуваних за умовами проживання

Приблизно однаковий розкид частот спостерігається для деяких інших перешкод професійного становлення досліджуваних студентів. Так, розчарованість у виборі професії як перешкоду професійному становленню вибрали 9,1% респондентів. Відповідно до наших спостережень, деякі студенти скаржаться на відсутність інтересу до професії, розчарованість або початкову неусвідомленість її вибору, і, як наслідок, відсутність мотивації на навчання, надмірні лінощі.

Для частини респондентів професійному становленню перешкоджають низька компетентність викладачів (9,2%) та їх надмірна строгість або надмірна лояльність (9,4%). Відсутність довіри до викладача перешкоджає професійному становленню лише 3,4% респондентів.

Цікавим є результат опитування за показником «труднощі в опануванні технологій», який обрали 9,6% респондентів. Адже, у технічному університеті технологічні розробки переважно виступають предметом вивчення. Проте, 9,6% досліджуваних мають певні труднощі з опануванням технологій, що перешкоджає їхньому професійному становленню.

Додатково до запропонованого списку студенти зазначили такі перешкоди свого професійного становлення, як: застарілі знання викладачів (що умовно може бути віднесено до чинника компетентності), незадовільні перспективи щодо оплати праці у майбутньому (що умовно можна віднести до чинника розчарованості у професії), відсутність додаткового мотивування з боку університету (відсутність підтримки позанавчальної діяльності, пов'язаної з професійним становленням), упереджене ставлення викладачів (що можна умовно віднести до надмірної строгості/лояльності викладачів), нестача часу на навчальну діяльність.

Таким чином, проаналізовано емпіричні дані щодо зовнішніх і внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри: досліджено соціальний престиж довіри, роль професіоналізму та авторитетності викладача у розвитку довіри студентів до нього; визначено ступінь довіри до себе, міжособистісної (соціальної) довіри, рівень суб'єктивного контролю, ступінь автономності та конформності, а також схильності до саморозкриття респондентів; досліджено особистісні настановлення респондентів щодо значущості довіри у професійній та навчальній діяльності, вивчено попередній досвід освітньої взаємодії опитуваних студентів з точки зору прояв довіри. Додатково проведено експериментальне вивчення настановлень студентів щодо ролі довіри до викладача в освітній взаємодії, зокрема щодо ознак довіри студентів до викладача, впливів довіри на

аспекти навчальної діяльності, чинників та перешкод професійного становлення досліджуваних студентів.

Отже, у розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті значущу роль відіграє ступінь сформованості у студентів самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе, схильності до саморозкриття, а також їхні настановлення щодо непристожності довіри у суспільстві. Серед зовнішніх чинників розвитку довіри вагомим постає партнерський характер взаємодії між студентом і викладачем, якому притаманна суб'єкт-суб'єктна орієнтованість, взаємна повага, прийняття іншої точки зору тощо.

### **2.3 Факторна структура розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

На пропедевтичному етапі нами було виявлено кореляції між чинниками розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Для оцінки сили і напрямку кореляційних зв'язків між ознаками використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена ( $r_s$ ), вибір якого пояснюється аномальним розподілом отриманих статистичних даних. Виділення корелятив довіри здійснювалося за допомогою двостороннього кореляційного аналізу чинників розвитку довіри відповідно до розподілу на зовнішні і внутрішньоособистісні.

Кореляційний аналіз настановлень студентів щодо професіоналізму викладача як чинника розвитку довіри студентів до нього дозволив виділити *психологічні кореляти розвитку довіри, пов'язані з професіоналізмом викладача* (таблиця 2.24). Аналізуючи дані таблиці 2.24, можемо стверджувати, що чим більше значення компетентності викладача у розвитку довіри до нього, тим, в певній мірі, більше значення має його майстерність подачі матеріалу ( $r_s = 0,140$ ;  $p \leq 0,05$ ), і навпаки. Аналогічно, чим важливіша для становлення довіри студентів до викладача майстерність подачі матеріалу, тим більш значущим з точки зору розвитку довіри буде володіння викладачем сучасними технологіями ( $r_s = 0,179$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таблиця 2.24

Психологічні кореляти розвитку довіри, пов'язані з професіоналізмом викладача

№ з/п	Аспекти професіоналізму викладача	Майстерність подачі матеріалу	Володіння сучасними технологіями	Самоподача	Атмосфера на заняттях	Ставлення до студентів	Ставлення особисто до конкретного студента
1.	Компетентність	0,140 <sup>*</sup>	—	-0,280 <sup>**</sup>	-0,145 <sup>*</sup>	—	—
2.	Майстерність подачі матеріалу	—	0,179 <sup>**</sup>	—	-0,204 <sup>**</sup>	-0,138 <sup>*</sup>	-0,234 <sup>**</sup>
3.	Володіння сучасними технологіями	0,179 <sup>**</sup>	—	-0,175 <sup>**</sup>	—	—	-0,144 <sup>*</sup>

Примітка: статистична значущість на рівні <sup>\*</sup>  $p \leq 0,05$ ; <sup>\*\*</sup>  $p \leq 0,01$ ; рисою помічено відсутність статистично значущих кореляційних зв'язків або недоцільність застосування аналізу.

Справедливе і зворотне твердження. Цікаво, що, чим вищу роль у формуванні довіри становлять компетентність викладача ( $r_s = -0,280$ ;  $p \leq 0,01$ ) та володіння ним сучасними технологіями ( $r_s = -0,175$ ;  $p \leq 0,01$ ), тим менш значущою стає його самоподача. І навпаки, чим більша роль самоподачі у формуванні довіри, тим менш значущі компетентність викладача та володіння сучасними технологіями.

Схожим чином пов'язані компетентність, майстерність подачі матеріалу та атмосфера на заняттях. Спостерігається двосторонній зворотній кореляційний зв'язок між компетентністю та атмосферою на заняттях ( $r_s = -0,145$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також між майстерністю подачі матеріалу та атмосферою на заняттях ( $r_s = -0,204$ ;  $p \leq 0,01$ ). Аналогічний зв'язок виявлено між майстерністю подачі матеріалу і ставленням до студентів ( $r_s = -0,138$ ;  $p \leq 0,05$ ); майстерністю подачі матеріалу і ставленням до конкретного студента ( $r_s = -0,234$ ;  $p \leq 0,01$ ) та володінням сучасними технологіями і ставленням до конкретного студента ( $r_s = -0,144$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це вказує на те, що посилення значущості для студентів одного із пари



чинників розвитку довіри в певній мірі призводить до послаблення іншого, і навпаки.

Отже, чинники професіоналізму викладача у формуванні у студентів довіри до нього певною мірою взаємопов'язані: 1) вибір імпліцитно пов'язаних між собою чинників респондентами як значущих для формування довіри певною мірою корельований; 2) зростання сили одних чинників розвитку довіри дещо послаблює значущість інших.

Аналіз зв'язків між настановленнями студентів щодо рис авторитетності викладача як чинника розвитку довіри дозволив виділити *психологічні кореляти розвитку довіри, пов'язані з авторитетністю викладача* (таблиця 2.25).

Таблиця 2.25

Психологічні кореляти розвитку довіри, пов'язані з авторитетністю викладача

№ з/п	Риси авторитетності викладача	Переконливість та аргументованість подачі матеріалу	Неупереджене, партнерське ставлення	Почуття гумору	Толерантність	Доброчинність та повага
1.	Знання дисципліни	0,215**	—	—	-0,143*	-0,283**
2.	Володіння технологіями	—	-0,158*	—	-0,187**	-0,210**
3.	Переконливість та аргументованість подачі матеріалу	—	-0,231**	—	-0,183*	-0,368**
4.	Поєднання теорії та прикладів	—	—	-0,151*	-0,215**	-0,182*
5.	Об'єктивність оцінювання	—	0,142*	—	—	—
6.	Неупереджене, партнерське ставлення	-0,231**	—	—	—	0,171*
7.	Толерантність	-0,183*	—	—	—	0,277**

Примітка: статистична значущість на рівні \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; рискою помічено відсутність статистично значущих кореляційних зв'язків або недоцільність застосування аналізу.

За даними таблиці 2.25 спостерігаємо статистично значущі зворотні кореляційні зв'язки між володінням технологіями та неупередженим ставленням

викладача до студентів ( $r_s = -0,158$ ;  $p \leq 0,05$ ), між володінням технологіями та толерантністю викладача ( $r_s = -0,187$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також між володінням технологіями та доброзичливістю викладача ( $r_s = -0,210$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отримані результати свідчать, що чим важливіше для студентів володіння викладачем новітніми технологіями, тим менш значущими стають такі чинники, як неупереджене ставлення, толерантність, доброзичливість і повага. Справедливе і зворотне твердження: з точки зору розвитку авторитетності викладача для студентів, можлива «компенсація» браку володіння викладачем сучасними технологіями за рахунок таких загально людських якостей, як неупереджене та партнерське ставлення, толерантність, доброзичливість і повага до студентів. Аналогічним чином пов'язані між собою риси «переконливість та аргументованість подачі матеріалу» і «толерантність» ( $r_s = -0,183$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Стійкий зворотній кореляційний зв'язок спостерігається також між рисами «переконливість та аргументованість подачі матеріалу» і «доброзичливість та повага» ( $r_s = -0,368$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також: зворотні зв'язки між поєднанням теорії та прикладів і почуттям гумору ( $r_s = -0,151$ ;  $p \leq 0,05$ ); поєднанням теорії та прикладів і толерантністю ( $r_s = -0,215$ ;  $p \leq 0,01$ ); поєднанням теорії та прикладів і доброзичливістю та повагою ( $r_s = -0,182$ ;  $p \leq 0,05$ ); неупередженим, партнерським ставленням і переконливістю та аргументованістю подачі матеріалу ( $r_s = -0,231$ ;  $p \leq 0,01$ ). За даними проведеного аналізу виявлено також прямий кореляційний зв'язок між неупередженим, партнерським ставленням викладача і його доброзичливістю та повагою до студентів ( $r_s = 0,171$ ;  $p \leq 0,05$ ); толерантністю і доброзичливістю та повагою викладача до студентів ( $r_s = -0,277$ ;  $p \leq 0,01$ ). Таким чином, зафіксовано, що авторитетність викладача як чинник розвитку довіри до нього базується на психологічних корелятах прямого і зворотного характеру, а отже ці риси або доповнюють одна одну, або, в певній мірі, є взаємовиключними.

Для виявлення *внутрішньоособистісних корелятів розвитку довіри до викладача у настановленнях студентів технічного університету застосовувався комплекс показників внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри і діагностичні шкали стандартизованих методик (таблиця 2.26).*

Таблиця 2.26

Внутрішньоособистісні кореляти розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету

№ з/п	Діагностичні шкали	Шкала «Позитивні відносини з іншими» (К. Ріфф)	Шкала «Самоприйняття» (К. Ріфф)	Шкала «Самовпевненість» (С. Р. Пантілєєв)	Шкала «Самоцінність» (С. Р. Пантілєєв)	Шкала «Автономія» (К. Ріфф)	Шкала «Конформність внутрішня» (В.П. Прядєїн)	Шкала «Інтернальність загальна» (Дж. Роттер)	Саморозкриття (С. Джурард)
1.	Довіра до себе (Т.П. Скріпкіна)	0,427**	0,389**	0,513**	0,380**	0,193**	—	0,291**	0,145*
2.	Віра в людей (М. Розенберг)	-0,182**	—	—	—	—	—	-0,199**	—
3.	Шкала міжособистісної (соціальної) довіри (Дж. Роттер)	-0,232**	-0,148*	-0,174*	—	—	-0,139*	-0,148*	—
4.	Шкала «Позитивні відносини з іншими» (К. Ріфф)	—	0,390**	0,350**	0,315**	0,260**	—	0,363**	0,254**
5.	Шкала «Самоприйняття» (К. Ріфф)	0,390**	—	0,560**	0,411**	0,441**	-0,139*	0,311**	0,157*
6.	Шкала «Самовпевненість» (С.Р. Пантілєєв)	0,350**	0,560**	—	0,454**	0,345**	—	0,319**	—
7.	Шкала «Самоцінність» (С.Р. Пантілєєв)	0,315**	0,411**	0,454**	—	0,181**	—	0,258**	—
8.	Шкала «Автономія» (К. Ріфф)	0,260**	0,441**	0,345**	0,181**	—	-0,388**	0,318**	—

Примітка: статистична значущість на рівні \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; рискою відмічено відсутність статистично значущих кореляційних зв'язків або недоцільність застосування аналізу.

За даними таблиці 2.26 спостерігаємо статистично значущі кореляційні зв'язки між діагностичними шкалами внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри. Так, виявлено стійку пряму двосторонню кореляцію між довірою до себе та позитивними відносинами з іншими ( $r_s = 0,427$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, зростання рівня довіри до себе у респондентів сприяє стійкому зростанню в них рівня психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими. І навпаки: зміна рівня психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими призводить до зміни рівня довіри у себе у досліджуваних. Аналогічно пов'язані кореляти: довіра до себе та самоприйняття ( $r_s = 0,389$ ;  $p \leq 0,01$ ), довіра до себе та впевненість у собі ( $r_s = 0,513$ ;  $p \leq 0,01$ ), довіра до себе та самоцінність ( $r_s = 0,380$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, рівень довіри до себе респондентів корелює із самоприйняттям, самовпевненістю та самоцінністю, тобто спостерігаємо стійкий кореляційний взаємозв'язок між довірою до себе та самоставленням досліджуваних студентів технічного університету.

Нестійкий прямий кореляційний зв'язок виявлено між довірою до себе та автономністю опитуваних ( $r_s = 0,193$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також між довірою до себе та інтернальністю ( $r_s = 0,291$ ;  $p \leq 0,01$ ) і довірою до себе та саморозкриттям ( $r_s = 0,145$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це означає, що із зростанням рівня довіри до себе у респондентів певною мірою зростає рівень їх автономності, саморозкриття та рівень суб'єктивного контролю (в бік інтеральності). Отже, розвиток довіри до себе у досліджуваних нерозривно зв'язаний із рівнем сформованості в них самоприйняття, впевненості у собі, самоцінності, а також автономності, саморозкриття та інтеральності.

Подібним кореляційним зв'язком пов'язані між собою позитивні відносини з іншими та самоприйняття ( $r_s = 0,390$ ;  $p \leq 0,01$ ), позитивні відносини з іншими та впевненість у собі ( $r_s = 0,350$ ;  $p \leq 0,01$ ), позитивні відносини з іншими та самоцінність ( $r_s = 0,315$ ;  $p \leq 0,01$ ), позитивні відносини з іншими та автономність ( $r_s = 0,260$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також позитивні відносини з іншими та інтернальність ( $r_s = 0,363$ ;  $p \leq 0,01$ ) і позитивні відносини з іншими та

саморозкриття ( $r_s = 0,254$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, експериментальні дані підтверджують результати теоретичного аналізу: високий рівень сформованості у респондентів самоприйняття, самоцінності, впевненості у собі та саморозкриття призводить до збільшення ступеня їх психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими, тобто досліджувані рефлексують в себе задовільні взаємовідносини та довірчі відносини з оточенням. Крім того, виявлено, що високий ступінь автономності та інтернальності респондентів сприяє розвитку їхніх позитивних відносин з іншими людьми. К. Роджерс, описуючи базові принципи фасилітації як гуманістичного підходу до надання психологічної допомоги, відзначав умови формування відповідного фасилітаційного клімату, серед яких – конгруентність, прийняття іншого та емпатійне розуміння [192]. Підґрунтям для розвитку всіх трьох умов фасилітації автор вважав вихідну довіру та прийняття самого себе. Результати аналізу емпіричних даних підтверджують прямий зв'язок між самоприйняттям і позитивними відносинами з іншими, що корелює з поглядами відомого автора.

Водночас, як видно за даними таблиці 2.26, при високому рівні сформованості зазначених ознак дещо зменшується рівень міжособистісної (соціальної) довіри досліджуваних: виявлений зворотній кореляційний зв'язок між соціальною довірою і шкалою позитивних відносин з іншими ( $r_s = -0,232$ ;  $p \leq 0,01$ ), соціальною довірою і самоприйняттям ( $r_s = -0,148$ ;  $p \leq 0,05$ ), соціальною довірою і самовпевненістю ( $r_s = -0,174$ ;  $p \leq 0,05$ ), соціальною довірою і конформністю ( $r_s = -0,139$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також між соціальною довірою та інтернальністю ( $r_s = -0,148$ ;  $p \leq 0,05$ ). І навпаки, зміни у сформованості зазначених утворень певною мірою призводить до відповідних змін рівня довіри респондентів до себе. Цей взаємний зв'язок можна пояснити таким чином: чим вищий рівень довіри до себе, тим більше індивід орієнтований на власне «Я», відчуває його цінність для себе та інших, орієнтований на себе у прийнятті важливих рішень, впевнений у своїх здібностях і можливостях, схильний до внутрішнього локусу контролю тощо.

За даними таблиці 2.26 спостерігається слабкий зворотній кореляційний зв'язок між вірою в людей та інтернальністю ( $r_s = -0,199$ ;  $p \leq 0,01$ ). Тобто високий рівень в людей та людство відповідає певною мірою зниженню рівня суб'єктивного контролю. Цікаво, що віра в людей пов'язана з позитивними відносинами з іншими також зворотнім кореляційним зв'язком ( $r_s = -0,182$ ;  $p \leq 0,01$ ). Пояснити цей на перший погляд парадоксальний зв'язок можна таким чином: людина, якій властивий високий ступінь віри в людей та людство, може мати завищені очікування щодо людських чеснот свого оточення; разом з тим досвід взаємовідносин приносить їй певні розчарування, що знижує ступінь психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими. І навпаки, індивід, який має задовільні відносини з іншими, напевне, не має ілюзій стосовно їхніх чеснот, і з особистого досвіду взаємодії формується його ступінь віри в людей.

Стійкий зв'язок виявлено між компонентами самоставлення респондентів: самоприйняттям і самовпевненістю ( $r_s = 0,560$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також самоприйняттям і самоцінністю ( $r_s = 0,411$ ;  $p \leq 0,01$ ). Крім того було виявлено статистично значущі взаємозв'язки між самоприйняттям і автономністю респондентів ( $r_s = 0,441$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, чим більше у досліджуваних виражене самоприйняття, тим більш автономні вони у прийнятті рішень. Подібним чином зв'язані самоприйняття і інтернальність: чим більше розвинене самоприйняття, тим вищий рівень суб'єктивного контролю у респондентів ( $r_s = 0,311$ ;  $p \leq 0,01$ ). Також за результатами дослідження спостерігаємо слабкий кореляційний зв'язок між самоприйняттям і рівнем саморозкриття ( $r_s = 0,157$ ;  $p \leq 0,05$ ): чим більше опитувані приймають себе як особистість, тим більше вони схильні розкриватися перед іншими. Водночас, виявлено зворотній кореляційний зв'язок між самоприйняттям і конформністю ( $r_s = -0,139$ ;  $p \leq 0,05$ ), тобто прояв конформності у респондентів певною мірою пов'язаний з ступенем їх самоприйняття — чим вище самоприйняття, тим менше проявляється конформність.

Результати дослідження за шкалою «Самовпевненість» корелюють з результатами за шкалою «самоцінність» ( $r_s = 0,454$ ;  $p \leq 0,01$ ) та з результатами за шкалою «автономність» ( $r_s = 0,345$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також з результатами за шкалою «інтернальність» ( $r_s = 0,319$ ;  $p \leq 0,01$ ). Тут спостерігаємо стійкий рямий зв'язок. Також було виявлено кореляції між шкалою «самоцінність» та шкалою «автономність» ( $r_s = 0,181$ ;  $p \leq 0,01$ ), «самоцінність» та інтернальність» ( $r_s = 0,258$ ;  $p \leq 0,01$ ). Із зростанням у досліджуваних ступеня самоцінності і впевненості у собі зростає ступінь їхньої автономності й інтернальності; і навпаки, високому рівню сформованості автономності й інтернальності досліджуваних студентів відповідає високий ступінь їхньої самоцінності та впевненості у собі.

Як видно з таблиці 2.26, в ході аналізу емпіричних даних виявлено зв'язки між автономністю досліджуваних студентів та проявом в них конформності. Вони, що природно, корелюють у зворотному напрямку: чим вища ступінь автономності досліджуваних, тим нижче ступінь прояву ними конформізму ( $r_s = -0,388$ ;  $p \leq 0,01$ ). Також спостерігається стійкий зворотній кореляційний зв'язок між автономністю та інтернальністю респондентів.

Таким чином, в ході аналізу внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету було встановлено статистично значущі кореляційні зв'язки між такими чинниками розвитку довіри, як самоставлення, довіра до себе, довіра до інших, саморозкриття, автономність, конформність та локус контролю.

За результатами аналізу взаємного зв'язку між *внутрішньоособистісними корелятами довіри та корелятами, пов'язаними з професіоналізмом викладача*, було встановлено: прямий кореляційний зв'язок між ступенем автономності респондентів і вибором компетентності викладача серед чинників розвитку довіри до нього ( $r_s = 0,146$ ;  $p \leq 0,05$ ), рівнем впевненості у собі респондентів та вибором серед чинників розвитку довіри аспекту володіння викладачем сучасними технологіями ( $r_s = 0,191$ ;  $p \leq 0,01$ ), мірою позитивних відносин респондентів з іншими та вибором самоподачі викладача як чинника розвитку

довіри до нього ( $r_s = 0,164$ ;  $p \leq 0,05$ ), ступенем сформованості міжособистісної (соціальної) довіри респондентів та вибором ставлення викладача до студентів в якості чинника розвитку довіри ( $r_s = 0,135$ ;  $p \leq 0,05$ ), рівнем самоцінності опитуваних та вибором серед чинників розвитку довіри ставлення викладача до конкретного студентів ( $r_s = 0,178$ ;  $p \leq 0,01$ ); зворотний кореляційний зв'язок слабкої сили було виявлено між корелятами розвитку довіри «позитивні відносини з іншими» та «майстерність подачі матеріалу» ( $r_s = -0,161$ ;  $p \leq 0,05$ ), «інтернальність» та володіння сучасними технологіями ( $r_s = -0,147$ ;  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, з'ясовано, що респонденти, яким властивий високий ступінь автономності та впевненості у собі, меншою мірою зважають на аспекти професіоналізму викладача при становленні довіри до нього. Також встановлено, що чим більше опитані схильні до прояву міжособистісної довіри, тим більше вони орієнтовані на ставлення до них викладачів як чинника розвитку довіри до останніх.

Аналіз взаємозв'язків між *внутрішньоособистісними корелятами розвитку довіри та корелятами, пов'язаними з авторитетністю викладача*, дав можливість з'ясувати: чим вищий рівень суб'єктивного контролю респондентів, тим менше вони орієнтовані на знання викладачем навчальної дисципліни як чинника становлення його авторитетності ( $r_s = -0,149$ ;  $p \leq 0,05$ ); високий рівень сформованості впевненості у собі досліджуваних зворотно корелює із значущістю володіння викладачем технологіями в процесі становлення його авторитетності ( $r_s = -0,145$ ;  $p \leq 0,05$ ); чим більше рівень саморозкриття у опитаних, тим більш значущим для становлення авторитетності викладача є його неупереджене ставлення до студентів ( $r_s = 0,143$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Отже, досліджувані студенти, що схильні до саморозкриття, прояву довіри та довірчих відносин, є сенситивними до характеру взаємодії із викладачем під час навчання. Натомість, опитані із високим рівнем сформованості автономії, впевненості у собі, самоцінності меншою мірою зважають на якість взаємодії із викладачем; проте мають певні очікування щодо ставлення викладачів до них.



Додатково досліджувалися психологічні кореляти між чинниками (перешкодами) професійного становлення досліджуваних студентів. Так, було проаналізовано чинники і перешкоди професійного становлення респондентів (таблиця 2.27).

Таблиця 2.27

Психологічні кореляти між чинниками (перешкодами) професійного становлення студентів технічного університету

№ з/п	Чинники і перешкоди професійного становлення респондентів	Відносини з викладачами	Впевненість (невпевненість) у собі	Недружелюбні однокласники	Погано організована практика	Несприятливі побутові умови
1.	Мотивація	-0,146*	-0,203**	—	—	—
2.	Самоосвіта	-0,312**	—	—	—	—
3.	Вміння використовувати технології	-0,148*	—	—	—	—
4.	Компетентність викладача	—	-0,203**	0,187**	—	—
5.	Труднощі в опануванні технологій	—	0,190**	—	-0,186**	-0,204**
6.	Лінощі	—	—	—	-0,204**	—

Примітка: статистична значущість на рівні \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; рискою помічено відсутність статистично значущих кореляційних зв'язків або недоцільність застосування аналізу.

За даними таблиці 2.27 встановлено, що чим більше значення у професійному становленні студента має його мотивація, тим менше він зважає на взаємовідносини з викладачем ( $r_s = -0,146$ ;  $p \leq 0,05$ ). Можна зробити висновок, що високий рівень мотивації студентів до навчання певною мірою применшує значущість для нього взаємовідносин з викладачем в процесі професійного становлення.

Також було встановлено, що компетентність викладача як чинник професійного становлення студентів корелює у зворотному напрямку з чинником їхньої впевненості у собі ( $r_s = -0,203$ ;  $p \leq 0,01$ ), тобто чим частіше

респонденти позначали серед чинників професійного становлення впевненість у собі, тим менше вони вибирали чинник «компетентність викладача». Такий зв'язок можна пояснити загальною орієнтованістю впевнених у собі студентів на самих себе, власні сили, що послаблює вплив компетентності викладача на успішність їхнього професійного становлення. Аналогічно пов'язані чинники «самоосвіта» та «відносини з викладачем» ( $r_s = -0,312$ ;  $p \leq 0,01$ ), а також «вміння використовувати технології» та «відносини з викладачем» ( $r_s = -0,148$ ;  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, зростання значущості внутрішньоособистісних корелятив професійного становлення досліджуваних студентів певною мірою призводить до зниження значущості зовнішніх, пов'язаних з професіоналізмом викладача.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено прямий зв'язок між компетентністю викладача та недружелюбністю одногрупників як перешкодами професійного становлення студентів ( $r_s = 0,187$ ;  $p \leq 0,01$ ). За даною кореляцією було зроблено припущення, що ці дві кореляти пов'язані з екстернальністю локусу контролю досліджуваних, що було частково підтверджено: респонденти, які відмічали серед перешкод професійного становлення недружелюбність одногрупників, як правило, мали низький рівень суб'єктивного контролю ( $r_s = -0,162$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Також було встановлено прямий кореляційний зв'язок між перешкодами «невпевненість у собі» та «труднощі в опануванні технологій» ( $r_s = 0,190$ ;  $p \leq 0,01$ ). Ймовірно, труднощі, що виникають у студентів при опануванні нових технологій, посилюють їхню неувпевненість у собі, та навпаки; ці дві кореляти певною мірою становлять перешкоди професійного становлення досліджуваних студентів технічного університету. Разом з тим, неувпевненість у собі корелює з погано організованою практикою у зворотному напрямку ( $r_s = -0,186$ ;  $p \leq 0,01$ ): припускаємо, що погано організована практика дещо знижує психологічне напруження у респондентів, які відчувають неувпевненість у собі як перешкоду їхньому професійному становленню. Схожі взаємозв'язки спостерігаються для пари «лінощі – погано організована практика» ( $r_s = -0,204$ ;  $p \leq 0,01$ ). Цікаво, що

встановлено обернений зв'язок між труднощами в опануванні технологій у досліджуваних та несприятливими побутовими умовами ( $r_s = -0,204$ ;  $p \leq 0,01$ ): чим більше респондентів обирали серед перешкод професійного становлення першу кореляту, тим менше відзначали другу, і навпаки. Тут можна припустити, що респонденти, які проживають у несприятливих побутових умовах, мають додаткові стимули для оволодіння технологіями в процесі професійного становлення, аніж ті респонденти, які проживають у комфортних умовах.

Також проаналізовано кореляційні зв'язки між *внутрішньоособистісними корелятами довіри* та *корелятами професійного становлення* респондентів. Визначено, що опитані з високим рівнем міжособистісної (соціальної) довіри дещо частіше зазначали серед перешкод професійного становлення компетентність викладача ( $r_s = 0,147$ ;  $p \leq 0,05$ ), а респонденти з високим ступенем психологічного благополуччя за шкалою позитивних відносин з іншими рідше обирали серед перешкод професійного становлення недружелюбність одногрупників ( $r_s = -0,135$ ;  $p \leq 0,05$ ) і погано організовану практику ( $r_s = -0,147$ ;  $p \leq 0,05$ ). За результатами кореляційного аналізу, респонденти з високим ступенем самоприйняття частіше обирали в якості чинника професійного становлення компетентність викладача ( $r_s = 0,252$ ;  $p \leq 0,01$ ), і навпаки. Також для респондентів з добре сформованим самоприйняттям менше властиво вбачати перешкодою власному професійному становленню невпевненість у собі ( $r_s = -0,200$ ;  $p \leq 0,01$ ), що пояснюється природним зниженням невпевненості зі зростанням самоприйняття. Аналогічний зв'язок спостерігається між невпевненістю у собі як чинником професійного становлення та автономністю ( $r_s = -0,203$ ;  $p \leq 0,01$ ): очевидно, що високий ступінь автономності респондентів призводить до пониження значущості невпевненості у собі в їхньому професійному становленні. Також досліджувані з високим ступенем автономності частіше обирали серед перешкод професійного становлення несприятливі побутові умови ( $r_s = 0,137$ ;  $p \leq 0,05$ ): ймовірно, що респондентам, які проживають у

несприятливих для навчання умовах, властивий більш високий ступінь автономності. Цікаво, що на несприятливі побутові умови як чинник професійного становлення частіше вказували опитувані з більш-менш високим рівнем самоприйняття: тут спостерігаємо прямий кореляційний зв'язок ( $r_s = 0,203$ ;  $p \leq 0,01$ ).

На наступному етапі дослідження було проведено факторний аналіз психологічних корелятів розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. За результатами аналізу виділено *факторну структуру розвитку довіри студентів до викладача*. Зважаючи на мовну неадаптованість термінів, зауважимо, що у даній роботі поняття «чинник» і «фактор» вживаються як семантичні синоніми.

Для побудови факторної структури розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті було генералізовано сім ключових факторів розвитку довіри, відповідно до графіку власних значень компонентів факторного аналізу (додаток В, рисунок В.1). Результати аналізу і факторні навантаження кожного окремого фактора представлені у таблиці 2.28. Виділені в результаті аналізу фактори розвитку довіри можна поділити на дві групи – зовнішні і внутрішньоособистісні, що відповідає розробленій раніше теоретичній моделі. Як бачимо з таблиці 2.28, внутрішньоособистісні фактори розвитку довіри переважають над зовнішніми.

Таким чином, в результаті аналізу було сформовано факторну структуру розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету, яка включає в себе такі структурні компоненти:

- 1) зміст Я-концепції студентів;
- 2) комунікативні характеристики студентів;
- 3) професіоналізм діяльності викладача;
- 4) критичність мислення студентів;
- 5) авторитетність викладача;
- 6) міжособистісні відносини студентів і викладача;
- 7) фасилітація викладачем навчальної діяльності студентів.

Отримана факторна модель розвитку довіри пояснює 52,28% загальної дисперсії, що є достатнім з огляду на поставлене завдання – виявлення чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті.

Встановлено, що найбільш значущим для розвитку довіри є фактор *«зміст Я-концепції студентів»* (пояснена дисперсія – 10,63%), до якого увійшли такі компоненти, як самоприйняття, впевненість у собі, довіра до себе, позитивні відносини з іншими та особистісна інтернальність. Змістовно Я-концепція особистості є динамічною системою уявлень людини щодо самої себе та характеризує рефлексивність і усвідомленість особистості (С. Джуард, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.).

Отже, підвищення у студентів рівнів самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе, рівня суб'єктивного контролю, а також психологічного благополуччя за показником позитивних відносин з іншими сприяє формуванню позитивного змісту Я-концепції, що виступає підґрунтям для розвитку довіри до викладача під час навчання у технічному університеті.

Другим за значущістю виявлено фактор *комунікативних характеристик студентів* (8,28%), який включає в себе компоненти: схильність до саморозкриття, настановлення щодо непрестижності довіри у сучасному суспільстві, автономність студентів, а також настановлення студентів щодо неупередженого, партнерського ставлення викладача як детермінанти його авторитетності. На рівні настановлень комунікативні характеристики особистості визначаються її готовністю, схильністю до певної активності в ситуації комунікації, тобто в ситуації соціальної взаємодії з точки зору її смислового аспекту (В. А. Кан-Калік, Л. Ланге, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, А. В. Мудрик та ін.). Отже, експериментально визначено, що підвищення схильності студентів до саморозкриття і, разом з тим, партнерське, неупереджене ставлення до них викладача сприяють розвитку позитивних комунікативних настановлень здобувача, що створює сприятливі умови для розвитку його довіри до викладача.

Таблиця 2.28

Факторна структура розвитку довіри студентів технічного університету до викладача

№ з/п	Показники розвитку довіри	Фактор 1. Зміст Я-концепцій студентів	Фактор 2. Комунікативні характеристики студентів	Фактор 3. Професіоналізм діяльності викладача	Фактор 4. Критичність мислення студентів	Фактор 5. Авторитетність викладача	Фактор 6. Міжособистісні відносини студентів і викладача	Фактор 7. Фасилітація викладачем навчальної діяльності студентів
1.	Самоприйняття	<b>0,803</b>	-0,209	0,104	–	–	–	-0,103
2.	Впевненість у собі	<b>0,799</b>	–	–	0,116	0,167	–	–
3.	Довіра до себе	<b>0,662</b>	0,256	–	–	–	–	–
4.	Позитивні відносини з іншими	<b>0,657</b>	0,410	–	–	–	-0,175	–
5.	Інтернальність загальна	<b>0,605</b>	–	–	-0,138	–	–	–
6.	Схильність до саморозкриття	–	<b>0,726</b>	–	0,225	–	0,136	-0,132
7.	Престижність довіри у суспільстві - неперестигна	-0,160	<b>-0,711</b>	0,182	–	–	–	–

Продовження таблиці 2.28

8.	Автономія	0,444	<b>-0,505</b>	—	0,173	-0,161	0,267	0,168
9.	Детермінанти авторитетності викладача - неупереджене, партнерське ставлення	—	<b>0,483</b>	—	0,146	0,373	—	0,226
10.	Вплив довіри до викладача на інтерес до вивчення дисципліни	—	—	<b>0,770</b>	—	—	—	—
11.	Вплив довіри до викладача на визнання та врахування настанов і вимог викладача	—	—	<b>-0,625</b>	0,136	0,159	-0,157	—
12.	Чинники довіри до викладача - майстерність подачі матеріалу	—	-0,256	<b>0,609</b>	0,310	0,304	0,168	0,131
13.	Ознаки довіри до викладача - можливість «випросити» бажану оцінку	—	—	<b>-0,499</b>	—	—	0,336	—
14.	Престижність довіри у сучасному суспільстві - довіра недооцінена	—	—	-0,197	<b>0,749</b>	—	0,125	—
15.	Ознаки довіри до викладача - можливість висловити іншу точку зору	-0,251	0,150	—	<b>0,639</b>	—	—	-0,292
16.	Конформність внутрішня	—	0,312	0,214	<b>-0,498</b>	0,298	-0,110	-0,160
17.	Чинники довіри до викладача - володіння сучасними технологіями	—	0,131	0,275	<b>0,478</b>	—	-0,278	0,197
18.	Детермінанти авторитетності викладача - доброзичливість та повага	—	—	—	0,147	<b>0,611</b>	—	-0,101
19.	Чинники довіри до викладача - можливість звернутися за консультаціями	—	-0,180	0,238	-0,149	<b>0,592</b>	-0,149	0,156

Продовження таблиці 2.28

20.	Детермінанти авторитетності викладача - толерантність	—	0,174	-0,128	-0,191	<b>0,507</b>	—	—
21.	Детермінанти авторитетності викладача - знання дисципліни	—	—	—	—	<b>-0,477</b>	—	0,119
22.	Перешкоди професійного становлення - відсутність довіри до викладача	-0,106	-0,191	0,368	-0,135	<b>-0,452</b>	—	-0,332
23.	Престижність довіри у сучасному суспільстві - довірі приділяється все більше уваги	0,142	0,114	-0,117	—	—	<b>-0,769</b>	—
24.	Чинники професійного становлення - відносини з викладачами	—	—	—	0,156	-0,278	<b>0,623</b>	—
25.	Чинники довіри до викладача - ставлення до студентів	—	0,130	0,157	-0,421	-0,227	<b>0,482</b>	0,147
26.	Ознаки довіри до викладача - можливість поставити запитання	—	0,214	—	0,125	-0,252	<b>-0,459</b>	0,330
27.	Вплив довіри до викладача на якість виконання домашніх завдань	0,189	0,141	—	-0,144	—	0,250	<b>0,600</b>
28.	Ознаки довіри до викладача - можливість звернутися з проханням	—	-0,115	—	-0,103	-0,193	-0,200	<b>0,597</b>
29.	Вплив довіри до викладача на психологічне самопочуття під час занять	—	0,193	—	—	-0,287	—	<b>-0,594</b>
30.	Вплив довіри до викладача на сприймання та розуміння навчального матеріалу	—	—	0,261	0,302	—	—	<b>0,544</b>
Відсоток сукупної поясненої дисперсії		10,63%	8,28%	8,14%	7,11%	6,48%	6,05%	5,59%

Примітка: сумарний відсоток сукупної поясненої дисперсії – 52,28%; значення факторного навантаження менше 0,100 не виводилися для спрощення представлення результатів.



Зворотній вплив на комунікативні характеристики студентів чинять їхні настановлення щодо непрестижності довіри у суспільстві: сприймання студентами довіри як непрестижної призводить до посилення негативних комунікативних настановлень, що у свою чергу перешкоджає розвитку довіри до викладача. Аналогічно, високий ступінь автономності студентів становить певні перешкоди у розвитку позитивних комунікативних характеристик студентів, а отже і розвитку їхньої довіри до викладача.

До фактору *«професіоналізм діяльності викладача»*, який характеризується 8,14% поясненої дисперсії, увійшли такі компоненти: вплив довіри до викладача на інтерес до вивчення навчальної дисципліни, на врахування студентами настанов і вимог викладача; майстерність подачі матеріалу як чинник розвитку довіри студентів до викладача, можливість «випросити» бажану оцінку як ознака довіри. З точки зору акмеологічного підходу, високий професіоналізм і творча майстерність дорослої людини відіграють важливу роль у знаходженні конструктивних шляхів пошуку нових можливостей і ресурсів на різних етапах життя (Б. Г. Ананьєв, М. М. Рибніков та ін.). Представники даного підходу виділяють дві сторони професіоналізму – особистісну і діяльнісну (А. К. Маркова, В. О. Сластьонін та ін.). Так, за В. О. Сластьоніним професіоналізм досягається шляхом розвитку особистісно-професійних якостей і вдосконалення власної діяльності [215]. Фактор професіоналізму діяльності викладача відноситься до групи зовнішніх і, поряд з іншими факторами цієї групи, визначає вплив професійної діяльності викладача на розвиток у студентів довіри до нього.

Так, експериментально встановлено наявність прямого зв'язку між професіоналізмом діяльності викладача, розвитком довіри до нього та інтересу до вивчення навчальної дисципліни у студентів. Також з'ясовано, що майстерність подачі навчального матеріалу становить важливий для студентів аспект професіоналізму викладача і впливає на розвиток довіри: чим вища майстерність подачі матеріалу, тим більша довіра. Інший ефект

спричиняють ознаки «вплив довіри до викладача на визнання та врахування настанов і вимог викладача» та «ознаки довіри до викладача – можливість «випросити» бажану оцінку», які входять до фактору професіоналізму діяльності викладача із зворотнім знаком. Спираючись на результати аналізу за цими ознаками, а також на досвід спостережень, можна зробити такі припущення: збалансований перехід від суто формального спілкування до особистісної взаємодії із студентом впливає на врахування ним настанов і вимог викладача та сприяє розвитку довіри. За аналогією можна пояснити зв'язки між професіоналізмом діяльності викладача, довірою і можливість «випросити» бажану оцінку. Отже, мова йде про збереження балансу між професіоналізмом діяльності та професіоналізмом особистості викладача – порушення цього балансу призводить до порушення цілісності освітнього процесу.

Фактор *«критичність мислення студентів»* характеризується 7,11% поясненої дисперсії і містить такі складові: настановлення щодо недооціненості довіри у сучасному суспільстві, можливість висловити іншу точку зору як ознака довіри до викладача, внутрішня конформність студентів; володіння викладачем сучасними технологіями як чинник розвитку довіри до нього. Даний фактор визначається проявом у студентів нонконформізму, індивідуальності, критичності мислення і, навіть, протесту. Так, за результатами експериментальних досліджень, суб'єктивне сприймання довіри як недооціненої у суспільстві, настановлення студентів на можливість висловити іншу точку зору, орієнтованість на володіння викладачем сучасними технологіями прямо пов'язані з критичністю мислення здобувача та сприяють розвитку в нього довіри до викладача. За нашими спостереженнями, такі студенти виявляють низький рівень внутрішньої конформності, що підтверджується результатами дослідження, а також високий рівень саморегуляції [306]; вони певною мірою схильні до саморозкриття, орієнтовані на суб'єкт-суб'єктні відносини, проте не схильні до взаємного обміну і мало цікавляться особистістю викладача – здебільшого

вбачають у викладачеві джерело інформації професійного змісту, у зв'язку з чим нерідко проявляють завищену вимогливість до професійних якостей викладача.

До фактору *авторитетності викладача* (6,48%) увійшли ознаки: доброзичливість і повага, фахова компетентність викладача, його толерантність, можливість звернутися за консультаціями як чинник довіри до нього, а також настановлення студентів щодо значущості довіри до викладача у їхньому професійному становленні. В результаті експерименту підтверджено, що доброзичливість і повага викладача до студентів, прояв ним толерантності сприяють становленню авторитетності педагога, що стає підґрунтям для розвитку довіри студентів до нього у технічному університеті. Розвитку довіри сприяє також можливість звернутися до викладача за консультаціями – не тільки формально декларована, але й фактична. І навпаки, із зростанням довіри студентів до викладача розширюються їхні можливості у психологічно комфортному зверненні за консультаціями. Аналогічно пояснюється роль толерантності викладача у розвитку довіри до нього у студентів: толерантне ставлення педагога сприяє розвитку довіри до нього.

Відповідно до результатів проведеного вище кореляційного аналізу, встановлено неоднозначний взаємозв'язок між авторитетністю викладача, знанням ним навчальної дисципліни та розвитком довіри студентів до нього. Цей взаємозв'язок підтверджено результатами факторного аналізу. Одним із чинників авторитетності викладача виступає знання навчальної дисципліни, яку він викладає. Проте іншим чинником авторитетності викладача може виступати високий рівень довіри студентів до нього: чим вища довіра до викладача, тим менш значущу роль у формуванні авторитету до нього відіграє знання ним навчальної дисципліни. Таким чином, результати факторного аналізу показали, що знання навчальної дисципліни не є ключовим чинником, який визначає авторитет викладача. Водночас

встановлено, що чинником розвитку довіри у студентів виступає авторитетність викладача.

Іншим цікавим результатом факторного аналізу стало встановлення ролі довіри у професійному становленні студентів технічного університету. З'ясовано, що відсутність довіри до викладача не становить перешкоди професійному становленню досліджуваних студентів. Результати аналізу та наші спостереження дають підстави зробити висновки, що досліджувані студенти схильні тримати психологічну дистанцію з викладачами, уникаючи гіперопіки, яка, поряд з високим рівнем довіри, може ставати на заваді автономності професійного становлення.

Фактору *«міжособистісні відносини студентів і викладача»* властиве значення поясненої дисперсії 6,05% та такі факторні компоненти: відносини з викладачем як чинник професійного становлення студентів, ставлення викладача до студентів як чинник довіри до нього, настановлення студентів щодо соціального престижу довіри, можливість поставити запитання як ознака довіри до викладача. Очевидно, що ефективність міжособистісної взаємодії, що базується на партнерському ставленні викладача до студентів, певною мірою визначає розвиток довіри студентів до викладача. Відносини з викладачем також відіграють значущу роль у професійному становленні досліджуваних студентів, що підтверджує результати проведеного раніше кореляційного аналізу чинників розвитку довіри. Разом з тим, можливість поставити запитання викладачу не виступає ознакою довіри студента до нього. Результати аналізу також показали, що настановлення студентів щодо зростання авторитетності довіри у суспільстві носять скептичний характер. Відповідно, роль довіри у взаємодії студентів і викладача, ймовірно, є недооціненою серед опитуваних студентів.

До фактору *«фасилітація викладачем навчальної діяльності студентів»*, який описується 5,59% поясненої дисперсії, увійшли такі компоненти: вплив довіри до викладача на якість виконання домашніх завдань, можливість звернутися з проханням як ознака довіри до викладача,

вплив довіри до викладача на психологічне самопочуття студентів під час занять, на сприймання та розуміння ними навчального матеріалу. Фасилітація, за К. Роджерсом, визначається як процес недирективного управління системою саморозвитку особистості [191]. Фасилітативний супровід викладачем навчальної діяльності студентів передбачає формування відповідного фасилітаційного клімату, умовами якого виступають конгруентність, прийняття іншого та емпатійне розуміння, що є невід'ємною частиною партнерської, суб'єкт-суб'єктній міжособистісній взаємодії. В межах експериментального вивчення фактору «фасилітація викладачем навчальної діяльності студента» спостерігаємо, що довіра до викладача впливає на якість виконання досліджуваними студентами домашніх завдань, тобто чим вищий ступінь довіри до викладача, тим якісніше опитувані студенти виконують домашні завдання, задані ним. Можливість звернутися до викладача з проханням виникає разом із розвитком довіри студента до викладача. І навпаки, створення в межах партнерської взаємодії умов, в яких студенти матимуть можливість звернутися до викладача із проханням, сприятиме розвитку довіри до нього. Довіра до викладача також впливає на сприймання та розуміння студентами навчального матеріалу. Разом з тим, за результатами дослідження, високий рівень довіри опитуваних студентів до викладача негативно впливає на їхнє самопочуття під час навчальних занять. Співставлення отриманої залежності з іншими результатами дослідження демонструє, що як для професійного становлення, так і для прийнятного психологічного самопочуття під час занять важлива особистісна автономність і незалежність досліджуваних студентів технічного університету, яка спричиняє дотримання ними психологічної дистанції з викладачем. При цьому недовіра як антипод довіри забезпечує автономність досліджуваних студентів, виступає психологічним механізмом розвитку інтернального локусу особистісного контролю, а отже запобігає перекладанню відповідальності за результати навчання на викладача. Абсолютна довіра до викладача може порушувати автономність навчальної

діяльності студентів, призводити до надмірної ідентифікації з викладачем і в результаті перешкоджати розвитку особистості майбутнього інженера. Таким чином, враховуючи роль довіри студентів до викладача та приймаючи до уваги необхідність дотримання дистанції між студентами і викладачем, яка забезпечує автономність професійного розвитку студентів, робимо висновки, що оптимальною слід вважати перевагу довіри над недовірою, що характеризується рівнем довіри вище середнього.

З метою виділення *найбільш впливових показників розвитку довіри* було проведено однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA (за F-критерієм Фішера). Результати аналізу дозволили виділити такі ключові показники розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті (таблиця В.2 додатку В):

- самоприйняття;
- довіру до себе;
- впевненість у собі;
- схильність до саморозкриття;
- настановлення щодо престижності довіри у суспільстві.

Таким чином, розвиток довіри має велике значення для реалізації освітньої взаємодії на рівні взаємного пізнання, взаєморозуміння, взаємного впливу і взаємних дій, а також для супроводу професійного становлення майбутніх інженерів. Разом з тим, занадто високий рівень довіри перешкоджає автономності професійного розвитку студентів технічного університету, виступає небажаним фактором для розвитку в них особистісних якостей, які притаманні їхньому віковому періоду становлення зрілої особистості. Розвиток довіри до викладача у студентів технічного університету відбувається на тлі розвитку в них самоприйняття, довіри до себе, впевненості у собі, схильності до саморозкриття та з урахуванням настановлень щодо престижності довіри у суспільстві.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі викладені аналіз та інтерпретація результатів констатувального етапу дослідження психологічних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, які забезпечили формування таких висновків:

1. Оптимальний рівень довіри студентів до викладача у технічному університеті характеризується перевагою довіри над недовірою і позначається рівнем «вище середнього». При такому рівні довіри студентів до викладача підвищується ефективність освітньої взаємодії в аспекті взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємних впливів, взаємних дій, а також відбувається ідентифікація з викладачем як представником професійної спільноти, реалізується наставництво у професійному становленні майбутніх інженерів, і одночасно зберігається особистісна автономність студентів.

2. Зовнішніми чинниками розвитку довіри студентів технічного університету до викладача є: настановлення студентів щодо соціального престижу довіри, політика ЗВО та професійно-компетентнісні риси викладацької діяльності. Якщо настановлення щодо соціального престижу довіри та політика ЗВО важко піддаються психологічним впливам, то такі чинники, як комунікативний стиль викладача, його професіоналізм і авторитетність становлять більший інтерес в аспекті розвитку довіри. Професіоналізм діяльності викладача технічного університету визначається його компетентністю, майстерністю подачі навчального матеріалу, володінням сучасними технологіями, самоподачею, атмосферою, яка панує під час навчальних занять, проявом ставлення до окремих студентів і до групи в цілому. Серед детермінант авторитетності викладача у технічному університеті виявлено: фахова компетентність викладача, володіння сучасними технологіями, переконливість та аргументованість подачі матеріалу, поєднання теорії та прикладів, об'єктивність оцінювання, а також

неупереджене, партнерське ставлення, толерантність, доброзичливість і повага.

3. Серед внутрішньоособистісних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті: довіра студентів до себе та до інших, впевненість у собі, самоприйняття, рівень суб'єктивного контролю, автономність і конформність, схильність до саморозкриття, настановлення щодо соціальної непрестижності довіри, а також попередній досвід освітньої взаємодії. Відповідно до результатів констатувального етапу дослідження у студентів технічного університету переважають настановлення щодо високої значущості довіри у навчанні та у майбутній професійній діяльності. Разом з тим студенти зазначають, що роль довіри недооцінена у суспільстві, а в освітній взаємодії все ще має місце зверхність, гордовитість викладачів, їхня відстороненість і байдужість.

4. Відповідно до результатів емпіричного вивчення настановлень студентів щодо ролі довіри в освітній взаємодії, провідними ознаками довіри до викладача відповідно є: можливість звернутися за консультаціями, можливість звернутися до викладача з особистим проханням та можливість висловити іншу точку зору, тоді як можливість «випросити» бажану оцінку найменше свідчить про довіру. Встановлено, що довіра студентів до викладача має значний вплив на інтерес до вивчення дисципліни, на сприймання та розуміння навчального матеріалу та на психологічне самопочуття студентів під час занять. За результатами вивчення довіри як чинника професійного становлення майбутніх інженерів виявлено, що впевненість у собі та відносини з викладачами мають суттєвий вплив на процес професійного становлення студентів, проте відсутність довіри не є детермінантною перешкодою їхньому професійному становленню. З'ясовано, що настановлення студентів щодо ролі довіри в освітній взаємодії мають вікову диференціацію. Так, чим старші студенти, тим менше довіра до викладача впливає на їхнє психологічне самопочуття на заняттях. А от вплив довіри на визнання та врахування настанов і вимог викладача змінюється



нелінійно: для студентів молодших курсів показник впливу високий, до середини навчання він знижується, а на старших курсах знову зростає.

5. Факторна структура розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, яку було виділено на підставі результатів емпіричного вивчення чинників розвитку довіри, включає такі компоненти, як зміст Я-концепції студентів, комунікативні характеристики студентів, професіоналізм діяльності викладача, критичність мислення студентів, авторитетність викладача, міжособистісні відносини студентів і викладача, фасилітація викладачем навчальної діяльності студентів. Серед найбільш впливових показників розвитку довіри при цьому виявлено: впевненість студентів у собі, їхнє самоприйняття, довіра до себе, настановлення щодо непрестижності довіри у суспільстві, а також схильність студентів до саморозкриття. Отже, розвиток довіри до викладача у студентів технічного університету відбувається на тлі неупередженого партнерського ставлення, яке спирається на наставництво у професійному становленні студентів і фасилітацію викладачем навчальної діяльності, ідентифікацію з викладачем як представником професійної спільноти та активізацію мотивації до навчання. А ключовими умовами розвитку довіри до викладача є: створення умов навчання, сприятливих для розвитку у студентів самоприйняття та впевненості у собі, довіри до себе, схильності до саморозкриття; сприяння формуванню у студентів інтересу до вивчення навчальної дисципліни; розвиток педагогічної майстерності викладача, володіння ним сучасними технологіями; сприяння розвитку у студентів суб'єктних настановлень щодо престижності довіри у суспільстві, висвітлення ролі довіри у міжособистісній взаємодії; створення таких умов освітньої взаємодії, в яких для студентів існує органічна можливість висловити іншу точку зору, звернутися до викладача за консультаціями та з особистим проханням.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [97], [98], [99], [100], [101], [111], [119], [280], [281].

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО ВИКЛАДАЧА У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

У розділі представлено опис організаційно-методичних засад формувального експерименту, огляд психолого-педагогічної програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету та результати аналізу її ефективності.

### **3.1. Організаційно-методичні засади формувального експерименту**

На підставі аналізу та інтерпретації результатів констатувального етапу дослідження було виявлено вагому роль довіри студентів до викладача в освітній взаємодії у технічному університеті. Навчання в університеті супроводжується становленням світогляду особистості, у цей час відбувається збагачення когнітивної й емоційно-вольової сфери. Період навчання супроводжується процесами формування у майбутніх інженерів образу міжособистісної взаємодії у подальшій професійній діяльності. Довіра виступає підґрунтям для партнерської взаємодії студентів і викладача, забезпечує конструктивність освітньої взаємодії через взаємний обмін, взаємне пізнання, взаємний вплив, які призводять до розвитку компетентностей як студентів, так і викладача. Відповідно, відбувається формування настановлень щодо значущості довіри і у професійній діяльності.

В результаті емпіричних досліджень констатувального етапу визначено оптимальний рівень довіри студента до викладача у технічному університеті, який відповідає перевазі довіри над недовірою і описується показником «вище середнього». Виявлено психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. Серед них ключовими є зміст

Я-концепції студентів та комунікативні характеристики студентів. Зміст Я-концепції як чинник розвитку довіри розкривається через сформованість у студентів самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе, інтернальності, а також позитивні відносини з іншими. Фактор комунікативних характеристик студентів описується їхніми настановленнями щодо партнерської освітньої взаємодії і розкривається через неупереджене ставлення викладача, можливість висловити іншу точку зору, проявляти автономність, схильність до саморозкриття тощо. Також за результатами спостережень було означено коло проблем щодо розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету (таблиця 3.1).

*Таблиця 3.1*

Компоненти, показники та проблеми розвитку довіри студентів до викладача  
у технічному університеті

Компоненти розвитку довіри	Показники компонентів	Проблеми розвитку довіри	
		з боку викладачів	з боку студентів
Когнітивний	Обізнаність та усвідомлення щодо розвитку довіри	Низький рівень обізнаності щодо ролі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерства та довіри в освітньому процесі	Низький рівень обізнаності щодо ролі міжособистісної взаємодії в процесі навчання
Емоційний	Позитивне ставлення до розвитку довіри	Емоційна відстороненість та дистанціювання; знижені прояви емпатії	Емоційна відстороненість та дистанціювання
Поведінковий	Мотиваційна готовність до партнерства і довіри	Негнучкість педагогічних стереотипів; відсутність готовності діяти з метою розвитку партнерства і довіри	Відсутність готовності діяти з позиції партнерства, враховуючи і власні потреби, і потреби викладача як партнера взаємодії

Урахування вищезначених результатів констатувального етапу дослідження психологічних чинників розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті стало підґрунтям для розробки змісту формувального етапу дослідження, який охоплював роботу з викладачами і студентами та тривав протягом першого семестру 2019-2020 навчального року. **Мета** формувального етапу дослідження – розробка та вивчення ефективності психолого-педагогічної програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.

**Завданнями** формувального етапу дослідження постали:

- 1) розробка змісту психолого-педагогічної програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету;
- 2) експериментальна перевірка ефективності базових напрямів реалізації програми, зокрема підвищення ефективності освітньої взаємодії за критеріями партнерства, переваги у студентів довіри до викладача над недовірою, формування у студентів позитивної Я-концепції та комунікативних характеристик студентів;
- 3) вивчення результатів цілеспрямованого психологічного впливу на перебіг розвитку у студентів технічного університету довіри до викладача.

Означені завдання зумовили такий **алгоритм реалізації** формувального етапу дослідження:

- 1) укладання змісту програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету на основі результатів констатувального експерименту;
- 2) формування експериментальної та контрольної груп;
- 3) реалізація в експериментальній групі заходів програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету;
- 4) проведення психодіагностики в експериментальній та контрольній групах після завершення експериментального впливу з метою оцінювання ефективності обраних методів розвитку довіри студентів до викладача;
- 5) обробка, аналіз та інтерпретація одержаних результатів.

Мета та завдання формувального етапу дослідження обумовили застосування таких **дослідницьких методів**:

- 1) психолого-педагогічний експеримент;
- 2) психодіагностичний метод або метод вимірювання;
- 3) методи статистичної обробки даних: однофакторний дисперсійний (F-критерій Фішера), непараметричний метод оцінки достовірності зсуву у значеннях досліджуваної ознаки (T-критерій Уїлкоксона).

Статистична обробка даних проводилась за допомогою програмного продукту SPSS Statistics (версія 23).

**Методики** оцінювання ефективності програми формувального етапу дослідження вибрані, виходячи зі змісту психодіагностичного інструментарію констатувального етапу, зокрема використано методики визначення самоствалення студентів, ступеня довіри до себе, схильності до саморозкриття досліджуваних студентів.

**Експериментальною базою** дослідження став Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». В експерименті взяли участь 54 студенти другого курсу навчання спеціальності 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології». Обсяг експериментальної групи становив 28 студентів, контрольної – 26 студентів. Логіка вибору контрольної та експериментальної груп спиралася на результати констатувального експерименту та на специфіку умов реалізації програми. Додатково в межах експерименту було залучено 12 викладачів КПІ ім. Ігоря Сікорського, спеціальності 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології». Проте робота з викладачами мала консультаційно-рекомендаційний характер, а її ефективність не оцінювалася.

Відповідно до результатів констатувального експерименту, у студентів другого курсу виявлено занижені діагностичні показники довіри до себе, впевненості у собі та самоприйняття. Також встановлено, що студенти другого курсу зазнають труднощів щодо саморозкриття. Разом з тим у

студентів, що сформували вибірку, виявлено настановлення щодо значущості довіри у професійній і навчальній діяльності. Відповідно, фігурували такі *критерії* формування вибірки, як ступінь вираження самоприйняття у студентів, ступінь впевненості у собі, довіри до себе, схильності до саморозкриття, перевага настановлень щодо непрестижності довіри у суспільстві. Таким чином, для проведення формувального експерименту вибірка формувалася із студентів, для яких характерний невисокий рівень довіри до себе, самоприйняття, впевненості у собі та схильності до саморозкриття, та в яких переважають настановлення щодо непрестижності довіри у сучасному суспільстві.

### **3.2. Зміст програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

Спираючись на аналіз результатів констатувального етапу дослідження, ми дійшли висновку, що процес розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету вимагає комплексного підходу, який поєднує у собі роботу із студентами та викладачами у напрямку цілеспрямованого створення середовища, сприятливого для розвитку їхньої суб'єктності в освітньому процесі. Це завдання є комплексним і багатовекторним і не може бути вирішене в повному обсязі в межах дисертаційної роботи. Тому у роботі висвітлюється реалізація вектору спрямованих психолого-педагогічних впливів щодо розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті.

**Передумовами** укладання та реалізації програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету було здійснення в умовах змін психолого-педагогічної підтримки викладачів і студентів на шляху вироблення нових – таких, що базуються на партнерстві та довірі, – індивідуальних стратегій відповідно викладацької та навчальної діяльності, яка полягала у недирективному управлінні регулятивними механізмами

особистості. Під умовами, що несуть у собі зміни, ми розуміємо особливі умови сучасного світу – VUCA- світу, що визначається складністю, нестабільністю, неоднозначністю та невизначеністю, і який сьогодні впливає на різні сфери життєдіяльності людини [322]. Відсутність соціальної та економічної стабільності спричиняє хаос і невизначеність, що супроводжуються виникненням нових, складних і неоднозначних викликів. Це, у свою чергу, призводить до спонтанної самоорганізації та пошуку принципово нових рішень: старі стратегії вже не працюють і виникає необхідність пошуку нових [126].

Перехід від старого до нового найчастіше супроводжується потребою у задіянні додаткових ресурсів, у тому числі – психологічної допомоги [128]. Відповідно, важливим є своєчасне і доцільне надання психолого-педагогічної підтримки суб'єктам освітньої взаємодії на шляху вироблення нових соціально-обумовлених стереотипів поведінки, що базуються на індивідуальному досвіді. Як показали результати теоретичного та констатувального етапів дослідження, однією з актуальних проблем освітньої взаємодії є проблема довіри. Довіра відіграє важливу роль у взаєморозумінні суб'єктів освітньої взаємодії, взаємопізнанні, взаємних діях і взаємному впливі, які складають структуру міжособистісної взаємодії.

Отже, **метою** програми формувального етапу дослідження постав розвиток довіри студентів технічного університету до викладача.

Зміст програми визначався такими конкретними **завданнями**:

- 1) підвищення мотиваційної готовності викладачів до партнерської освітньої взаємодії та наставництва у професійному становленні студентів;
- 2) збагачення психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладачів;
- 3) створення умов для формування у студентів позитивного змісту Я-концепції, зокрема самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе;

4) сприяння розвитку у студентів позитивних комунікативних характеристик, зокрема схильності до саморозкриття та настановлень щодо партнерської освітньої взаємодії;

5) посилення фахово-орієнтованої мотивації студентів до навчання та розвиток в них почуття відповідальності за результати власного професійного становлення.

Науково-теоретичною основою для розробки програми стали положення гуманістичної психології К. Роджерса [191], [192] та теорії особистісної зміни П. Лушина [129]. Укладання програми відбувалося на основі відбору і дидактичної адаптації матеріалів теоретичного аналізу проблеми та підбору діагностичних методик [50], [72], [210], [268] та ін. Застосуванню екофасилітативного підходу для вирішення психолого-педагогічних проблем сьогодення присвячені роботи [39], [40] [124], [127], [128], [131], [132], [133], [261], [268] та ін.

Основним **методологічним підґрунтям** у реалізації програми постав екофасилітативний підхід, що базується на теорії особистісного змінювання П. В. Лушина [129]. Екологічна психологічна фасилітація як метод психолого-педагогічної допомоги полягає у недирективному управлінні відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її у стані саморозвитку. Практична реалізація екофасилітативного підходу ґрунтується на принципі розвитку та передбачає екологічний супровід особистості на її індивідуальній траєкторії саморозвитку. У процесі супроводу, зокрема, відбувається контекстуальне вивчення копінг-поведінки особистості на шляху її саморозвитку.

В процесі укладання програми враховувалися психологічні особливості освітньої взаємодії у технічному університеті, які було виявлено на констатувальному етапі дослідження. По-перше, встановлено, що у технічному університеті історично зберіглися переважно директивні форми управління. По-друге, виявлено, що серед комунікативних стилів викладачів спостерігається перевага директивності над партнерством. По-третє,



з'ясовано, що у корпоративній культурі технічного університету майже не приділяється увага культивуванню гуманістичних цінностей: вони скоріше декларуються формально, а в освітній взаємодії склалася традиція відстороненого ставлення викладача до студентів, який нерідко супроводжується хибною авторитетністю викладача.

Також було враховано окремі психологічні аспекти у традиціях професійної технічної підготовки, які суттєво ускладнюють застосування у роботі тренінгових вправ та ігор. За нашими спостереженнями та спостереженнями колег, студенти технічного університету неохоче беруть участь у психологічних іграх і вправах. Очевидно, це пояснюється низькою толерантністю до гуманітарних дисциплін, яка має місце серед студентів і викладачів технічного ЗВО: здебільшого гуманітарні предмети вважаються не престижними, не серйозними, а іноді й взагалі зайвими для вивчення у технічному університеті. Опорою гуманістичних цінностей у технічному ЗВО, на прикладі КПІ ім. Ігоря Сікорського, можна вважати проєкти і підрозділи, створені гуманітарними кафедрами, які займають активну позицію щодо формування і популяризації в університеті загальнолюдських цінностей. На нашу думку, роль гуманітарних предметів недооцінена у технічних університетах, адже формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості органічно протікає в умовах опанування нових знань та досвіду різних напрямів пізнання. Традиційні тренінгові заходи у вигляді ігор і вправ не включалися до програми на підставі відповідності поставленій меті.

Оскільки фахова підготовка майбутніх інженерів здебільшого реалізується через групові заняття, то процес складання програми також спирався на феномени групової взаємодії, зокрема – взаємодії всередині студентських груп. Так, в процесі організації формувального впливу враховувалося, що студентів у групі поєднують: спільна мета; спільна навчально-професійна діяльність; зв'язки ділового та особистісного характеру; однорідність складу групи за віком; висока поінформованість один про одного; високий рівень самоврядування; обмежений час існування

[24], [56], [138], [171], [196]. Очевидно, що врахування психологічних аспектів взаємодії з групою та всередині групи має велике значення в організації впливів розвитку довіри в освітній взаємодії. Особливого значення для розвитку довіри набуває чинник групової згуртованості, для якої характерне прагнення учасників до збереження групи, її міцності, єдності, стійкості міжособистісних зв'язків тощо.

В якості форми спрямованого психолого-педагогічного впливу було обрано психолого-педагогічний супровід. Останнім часом ідея супроводу набуває особливого значення у психологічній науці і практиці. Вперше у пострадянських країнах «супровід» у психологічному контексті зазначений Г. Бардієр та І. Ромазан [12]. Сьогодні погляди вчених і практиків на зміст поняття психологічного супроводу різняться. А. Б. Колосов, Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко проводять змістовний аналіз сучасного процесу переходу від психологічного забезпечення професійного становлення особистості до психологічного супроводу, під яким розуміють «цілісний процес вивчення, формування і корекції розвитку суб'єкта професійної діяльності; систему способів і методів, які сприяють самовизначенню суб'єкта в процесі формування його орієнтаційного поля професійного розвитку, відповідальності за дії, які він здійснює в ситуаціях життєвого вибору» [137]. Супровід розглядається як недирективна форма надання психологічної допомоги, що спрямована на розвиток самосвідомості особистості, який спричиняє її саморозвиток і активізацію власних ресурсів, а також особливу форму допомоги у вирішенні або зменшенні актуальності соціально-психологічних проблем, які стають на заваді самореалізації особистості на етапах професіоналізації [122]. Провідним принципом психологічного супроводу при цьому є опора на внутрішній потенціал суб'єкта, мета якого полягає не у вказуванні на конкретний шлях розвитку і подальший контроль дій, а у підтриманні прояву самостійності, формуванні спрямованої активності. Таким чином, психологічному супроводу як формі психолого-

педагогічної допомоги властиві недирективний характер і покладання на власні ресурси суб'єкта професійного становлення.

К. Роджерс виділяв особливий стиль управління – фасилітацію, який визначав як недирективну форму управління системою особистості, що не виходить за межі її самоорганізації [192]. Розвитком ідей К. Роджерса стала розробка українським вченим П. В. Лушиним концепції екологічної психологічної фасилітації (скорочено – екофасилітація). Екофасилітація як метод психологічної допомоги був розроблений у 90-х роках минулого сторіччя. Становлення та розвиток методу тривають і сьогодні, а його суть розкривається через поняття екологічного супроводу особистості, яка є відкритою динамічною системою, що саморозвивається. При цьому психологічна допомога здійснюється шляхом опори на унікальні індивідуальні механізми саморегуляції клієнта, який долучає до власної системи саморегуляції психолога як елемент допомоги. Отже, екофасилітація – сучасний метод психолого-педагогічної допомоги, який полягає у недирективному управлінні відкритою динамічною системою особистості (колективного суб'єкта) з метою підтримання її (його) у стані саморозвитку [127].

Організаційно програма розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті спирається на два *напрями спрямованих впливів*:

1) супровід психологом процесу підвищення компетентності викладачів в аспекті покращення освітньої міжособистісної взаємодії, зокрема розвитку довіри (здійснювався під час серії тематичних методичних семінарів);

2) психолого-педагогічний супровід викладачем навчальної діяльності студентів (відбувався в самому освітньому процесі, під час проведення аудиторних занять).

Реалізація змісту програми здійснювалася відповідно до її напрямів – шляхом проведення методичних семінарів та в самому освітньому процесі під час проведення навчальних занять. Зміст програми реалізовувався

шляхом проведення *групової роботи в екофасилітативному підході*. Специфіка групової роботи як психокорекційного заходу, в широкому розумінні, реалізується у цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємовідносин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи і психолога, у корекційних цілях. Організація групової екофасилітативної роботи передбачає екоцентрований підхід, який розкривається відповідно до змісту принципу екологічного у його недефіцитарній логіці [130, с. 69].

Розглянемо специфіку реалізації кожного окремого напрямку програми розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті.

**Перший напрям** реалізовувався шляхом проведення серії методичних семінарів. Загальний обсяг даної частини програми становив 12 годин, один семінар тривав 2 академічні години і проводився щотижнево впродовж півтора місяців (всього – 6 семінарів). Семінари проводилися у форматі групової роботи в екофасилітативному підході, відповідно до концепцій якого ця робота була психологічним супроводом процесу підвищення компетентності викладачів.

*Мета* програми щодо викладачів – підвищення їх психолого-педагогічної компетентності. Головними *завданнями* програми постали:

- 1) підвищення мотиваційної готовності викладачів до партнерської освітньої взаємодії та наставництва у професійному становленні студентів;
- 2) збагачення психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладачів.

При цьому під педагогічною майстерністю в даній роботі мається на увазі сукупність якостей особистості викладача, які забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності [252] та включають у себе педагогічну спрямованість (ціннісні орієнтації), професійні знання, здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, емоційні тощо), педагогічні техніки (форми організації професійної поведінки). А роль

викладача як наставника розкривається через процес передавання здобувачам професійних знань та досвіду.

Досягнення мети і завдань програми відбувалося шляхом впливу на:

- саморозуміння учасників – рефлексії психолого-педагогічних аспектів викладацької діяльності (когнітивний аспект);
- ставлення учасників до себе – вироблення на основі рефлексії самоставлення (емоційний аспект);
- саморегуляції – інтегрування попереднього досвіду та вироблення індивідуальних стратегій викладацької діяльності (поведінковий аспект).

*Вхідною умовою* реалізації програми підвищення компетентності викладачів вбачаємо наявність у викладачів технічного університету настановлень щодо необхідності збагачення власної психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності. Фактично розподіл відповідальності за результати підвищення компетентності починається із свідомого бажання взяти участь у програмі, яке визначає подальший успіх її опанування. Відсутність у викладача мотивації до підвищення психолого-педагогічної компетентності призводить до виникнення психологічного спротиву, який ускладнює (унеможлиблює) досягнення мети програми.

Програма підвищення компетентності викладачів складалася з двох блоків – інформаційного-мотиваційного і методичного. Метою інформаційного-мотиваційного блоку постали розширення знань учасників щодо психологічних аспектів освітньої взаємодії у технічному університеті, аналіз педагогічних стереотипів та активізація мотивації до партнерської взаємодії в освітньому середовищі. Другий блок, методичний, був спрямований на збагачення психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладачів, формування в них індивідуальних стратегій професійної діяльності, орієнтованих на позитивні зміни в освітній взаємодії і розвиток довіри студентів до викладача. Тематичний план програми підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів

технічного університету з метою розвитку довіри студентів до викладача подано у таблиці 3.2.

*Таблиця 3.2.*

Тематичний план програми підвищення психолого-педагогічної  
компетентності викладачів

Зміст блоку	Тривалість, акад. год.
<b>Блок 1. Психологічні аспекти освітньої взаємодії у технічному університеті</b>	
Тема 1.1. Суб'єкт-суб'єктна освітня взаємодія як основа партнерства у технічному університеті	2
Тема 1.2. Роль довіри в освітній взаємодії у технічному університеті	2
<b>Блок 2. Психолого-педагогічні умови розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету</b>	
Тема 2.1. Педагогічні аспекти розвитку довіри: принципи організації навчальних занять у технічному університеті	4
Тема 2.2. Психологічні аспекти розвитку довіри: екопсихологічні засади фасилітації навчальної діяльності студентів у технічному університеті	4
<b>Загальний обсяг</b>	<b>12</b>

Висвітленню тем просвітницько-інформаційного блоку «Суб'єкт-суб'єктна освітня взаємодія як основа партнерства у технічному університеті» та «Роль довіри в освітній взаємодії у технічному університеті» було присвячено семінари тривалістю по 2 академічні години. Викладу тем практичного блоку «Педагогічний аспект розвитку довіри: принципи організації навчальних занять у технічному університеті» та «Психологічний аспект розвитку довіри: екопсихологічні засади фасилітації навчальної діяльності студентів у технічному університеті» було присвячено по 4 академічні години.

В ході реалізації групових заходів було сформульовано систему загальних принципів групової роботи в екофасилітативному підході в межах програми розвитку довіри:

- 1) формування проблемно-орієнтованої групи з постановки та вирішення завдань підвищення компетентності викладачів, частиною якої є сам фасилітатор;
- 2) розподіл відповідальності між учасниками групи;
- 3) усвідомлення профіциту учасників на шляху їхнього професійного зростання;
- 4) покладання на динамічні процеси саморегуляції та самоорганізації групи;
- 5) екоцентрований підхід до супроводу групового процесу;
- 6) екологічність результатів групової сесії.

Базовим поняттям групової екофасилітативної роботи є термін «проблемно-орієнтована група» (далі – ПОГ), який використовується в екофасилітативному підході як синонім до терміну «колективний суб'єкт», що в організаційній психології дозволяє виявляти загальне в психологічних властивостях особистості, малої та великої групи і суспільства в цілому. Групова екофасилітативна взаємодія передбачає утворення групи з метою постановки та вирішення певних завдань, при чому психолог-фасилітатор стає частиною проблемно-орієнтованої групи [124].

Логіка проведення групових екофасилітативних сесій в межах реалізації програми презентована узагальненим алгоритмом, зображеним на рисунку 3.1.

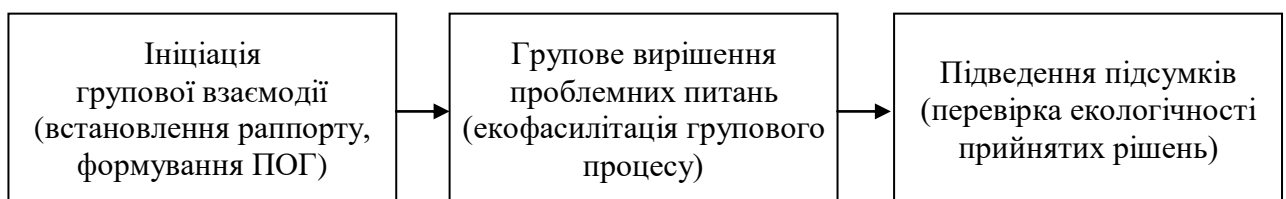


Рисунок 3.1. Узагальнений алгоритм групової екофасилітативної сесії

Важливим елементом ініціації групової взаємодії в екофасилітативному підході є встановлення рапорту – робочого союзу для подальшої групової взаємодії. На цьому етапі відбувається формування проблемно-орієнтованої групи з метою вирішення проблемних завдань, побудова відносин рівної взаємодії у групі. Етап формування робочого союзу між групою і психологом, який також стає частиною ПОГ, – ключовий, оскільки без встановлення робочих відносин рівної взаємодії подальша групова робота неможлива. Встановлення рапорту багато в чому визначає успіх подальшої групової взаємодії.

У методичних доробках екофасилітативного супроводу груп в якості інструменту формування робочого союзу з груповим клієнтом пропонується використовувати стимульні тексти [130], різні за формою і змістом. Під стимульним текстом (матеріалом) ми маємо на увазі будь-яку форму наративу, монологу або діалогу психолога та (або) учасників групи, навколо яких зосереджується увага учасників ПОГ, що спонукає їх до взаємодії і застосовуються на різних етапах спільної роботи. В процесі реалізації першого блоку програми підвищення компетентності викладачів в якості стимульного матеріалу використовувався презентаційний матеріал разом із коментарями психолога. Другий блок передбачав використання в якості стимульного тексту наратив психолога за темою семінару. В обох блоках відбувалося встановлення робочого союзу, активне приєднання психолога до смислів групового клієнта, об'єднання учасників і психолога у проблемно-орієнтовану групу. При цьому під терміном «груповий клієнт» ми розуміємо екосистему, у яку об'єднуються учасники ПОГ з усіма їхніми взаємозв'язками, враховуючи індивідуальність кожного учасника і його соціальні зв'язки.

Слід зауважити, що особливості перебігу процесів формування ПОГ та робочого союзу визначаються, зокрема, вмотивованістю учасників до спільної діяльності за означеною темою. Підтримання мотивації учасників щодо участі у семінарах, як і заохочення до включення учасників у груповий



процес, здійснювалися шляхом створення під час семінарів атмосфери доброзичливості, рівної взаємодії, психологічної безпеки і довіри, які спонукали учасників до саморозкриття, висловлювання іншої точки зору та участі у дискусіях.

Процес обговорення мав циклічний характер і супроводжувався змістовими паузами, які свідчили про завершення циклу і необхідність пошуку теми для переходу до такого циклу. Організація групового обговорення в екофасилітативному підході передбачала, по-перше, побудову відносин рівної взаємодії, по-друге – пошук в межах теми семінару проблемних питань, які ініціювали новий цикл групової діяльності.

На початковому етапі реалізації програми підвищення компетентності викладачів учасники неохоче включалися до процесу. Проте в ході роботи все більше учасників задавали запитання і висловлювали власну точку зору, посиляючись на попередній досвід освітньої взаємодії. В середині групи відбувалися дискусійні обговорення проблемних питань й альтернативних точок зору. Учасники, які не брали активної участі у групових обговореннях, демонстрували включення у тему обговорення на невербальному рівні.

Екологічний психологічний супровід групового процесу створював умови психологічного комфорту, безпеки і довіри – як до себе, так і до інших учасників групи, у тому числі до фасилітатора. Це спонукало учасників до обміну думками та досвідом.

Підведення підсумків та перевірка екології результатів групового процесу проводилися наприкінці кожної сесії шляхом відображення психологом її часткових і узагальнених результатів, відповідно до перебігу групових динамічних процесів та відстеження реакцій згоди чи незгоди учасників з оголошеними висновками. Результати групової сесії вважалися екологічними, якщо вони задовольняли кожного учасника семінару. У випадку незгоди учасників ініціювався новий цикл групового обговорення, після чого повторно здійснювалося підведення підсумків і перевірка результатів на екологічність. Після завершення роботи обов'язковою була

перевірка екології результатів. Під екологією результатів ми розуміємо здатність результатів групової сесії задовольнити кожного з учасників, включаючи самого фасилітатора [309].

*Рекомендації щодо супроводу групової екофасилітативної роботи в межах програми підвищення компетентності викладачів впливають з базових вмінь фасилітатора [309, с. 19], до яких належать:*

- 1) дослухатися до кожного окремого зауваження учасників у його вербальному і невербальному проявах (основний навик активного слухання);
- 2) відображати інформацію, використовуючи прийоми перефразування, уточнення, прояснення та ін.
- 3) розподіляти відповідальність за груповий процес між усіма учасниками групи;
- 4) структурувати та узагальнювати висловлені претензії, аргументи, приклади тощо, переходячи від часткового до загального та відображаючи структуру загального;
- 5) усвідомлено створювати ситуації провокацій, критики або викликів, які часто виникають в результаті вказування на протиріччя у логіці аргумента учасника групи; автор зазначає, що такий прийом (прийом конфронтації) припустимий тільки у тісному рапорті з клієнтом, у противному випадку конфронтація може розрушити робочий союз; функцію провокатора може спонтанно взяти на себе один із учасників групи, наприклад, в результаті констатування фасилітатором глухого кута у груповому процесі;
- 6) займати позицію спостерігача, що вимагає екологічного і толерантного ставлення до учасників групи.

Відповідно до змісту даних рекомендацій впливають такі психологічні інструменти і техніки, що застосовувалися в процесі реалізації програми: прийоми активного слухання, конгруентність, структурування та узагальнення, конфронтація, позиція спостерігача тощо.

Прийоми активного слухання (І. Атватер, Г. М. Андрєєва, Ю. Б. Гіппентрейтер, Ю. М. Жуков, К. Роджерс, К. Е. Рудестам та ін.)

включали в себе паузи, уточнення, перефрази, повторення, розвиток думки, зауваження щодо ходу бесіди та ін. Особливістю застосування зазначених прийомів у груповій екофасилітативній взаємодії є слідування фасилітатора за логікою групи. При цьому фасилітатор на час групової роботи відмовляється від власних стереотипів. Будь-які припущення уточнюються з групою. Активне слухання реалізувалося шляхом відстеження вербальних і невербальних елементів процесу та активного реагування на них.

Перефрази давали можливість посилити рапорт і переконатися, що учасники ПОГ, включаючи самого фасилітатора, правильно розуміють зміст сказаного, тобто залишаються в межах логіки групового процесу. Крім того, перефраз як форма вербального віддзеркалення, що широко застосовується у такій дисципліні, як нейролінгвістичне програмування (Р. Бендлер, Дж. Гріндер), давали можливість «повертати» груповому клієнту його смисли. Таким чином, відбувалося переосмислення вербальної і невербальної поведінки учасників групи, що посилювало групову динаміку.

Уточнення, повторення і розвиток думки демонстрували включення учасників до процесу, допомагали їм утримувати увагу на предметі обговорення, відслідковувати хід думок, залишатися сприйнятливими до новоутворень, які синтезувалися під час групового процесу.

Особливого значення в екофасилітативному груповому процесі набувають паузи. В ході реалізації програми паузи, по-перше, давали час на роздуми стосовно процесу, що відбувається, його окремих висновків, власних сенсів учасників, а також можливість відстежити власні думки і почуття. По-друге, паузи виступали перемикачем між спостереженнями за власними внутрішніми станами і станами та поведінкою інших учасників процесу, що посилювало довірчий контакт всередині групи. По-третє, паузи широко застосовувалися для того, щоб створити ситуацію розподілу відповідальності: пауза створює сприятливі умови для переходу ініціативи між учасниками ПОГ. По-четверте, паузи, які на перший погляд могли сприйматися учасниками процесу як глухий кут, нерідко свідчили про

завершення циклу групової взаємодії і необхідність пошуку теми для переходу до наступного циклу. Таким чином, подолання паузи в екофасилітативній логіці або ставало початком нового витка групового процесу, або свідчило про завершення групової взаємодії.

Конгруентність психолога як психотехніка реалізується зокрема шляхом використання такого елементу активного слухання, як повідомлення про сприйняття себе. За К. Роджерсом, під конгруентністю (від лат. «congruens» – відповідність, узгодженість, несуперечливість) розуміють узгодженість інформації, яку особа одночасно передає вербальними і невербальними засобами, а також несуперечливість її мовлення, уявлень, переконань між собою [191]. В більш широкому сенсі конгруентність являє собою цілісність, самоузгодженість особистості. Конгруентність виступає ознакою зрілої, гармонійної особистості. В процесі групової взаємодії в екофасилітативному підході конгруентність реалізується через рефлексивне відстеження психологом своїх станів і своєчасне та доречне повідомлення про них груповому клієнту. Конгруентність – потужний інструмент фасилітатора, здатний регулювати групову динаміку в екофасилітативній логіці. Неконгруентність групового клієнта також може використовуватися психологом в цілях групової консультації.

Зауваження в ході бесіди, поряд із повідомленнями про сприйняття як елементи активного слухання виступали інструментами структурування інформаційного змісту групової взаємодії. Структурування як психотехніка виконувало функції орієнтування в інформації, регулювання динаміки групової взаємодії, повернення групового клієнта до реального процесу взаємодії.

Поряд із структуруванням важливим завданням фасилітатора залишається узагальнення консультативної інформації, яке дає можливість учасникам ПОГ переходити від часткового до загального з розумінням структури загального. В межах екоцентрованого підходу майстерність фасилітатора в узагальненні зібраної інформації розкривається через вміння

виводити загальні результати групової сесії таким чином, щоб враховувати логіку досвіду і аргументів часткових прикладів і зауважень учасників, тобто залишатися у логіці групового клієнта.

Конфронтація – провокаційна техніка супроводу групового процесу в екофасилітативному підході. Ситуація конфронтації у груповій екофасилітації або створюється психологом усвідомлено, за умови тісного рапорту з груповим клієнтом, або функцію провокатора, усвідомлено чи ні, спонтанно бере на себе один з учасників ПОГ. Виникнення ситуації конфронтації та її екологічний супровід призводило в межах реалізації програми до посилення динаміки групового процесу та виходу на нові рівні групової взаємодії.

Позиція спостерігача, яку займав фасилітатор в процесі групової взаємодії, пояснюється утриманням ним від директивного управління екосистемою ПОГ та покладанням на саморегуляцію і самоорганізацію групи та її учасників. При цьому фасилітатор мотивувався переконанням, що група має сама прийти до прийняття рішень, які будуть задовольняти кожного учасника, включаючи самого фасилітатора. Під екосистемою при цьому розуміємо систему, яку утворюють суб'єкти взаємодії з характерними для них взаємозв'язками. За П. Лушиним, зміна екосистеми призводить до зміни всіх суб'єктів взаємодії, а екологічна дія підпорядкована підтриманню екосистеми у стані неперервної динаміки, самоорганізації та саморозвитку [130, с. 58].

Виходячи з самого визначення групової взаємодії як форми психологічної роботи, наведеного вище, функцію фасилітатора на різних етапах групового процесу можуть перебирати на себе учасники групи. Це явище, властиве груповій роботі в екофасилітативному підході, несе у собі широкий спектр можливостей щодо розподілу відповідальності та самоорганізації всередині ПОГ. Проте роль психолога-екофасилітатора залишається ключовою у тому сенсі, що він усвідомлено використовує

психологічні інструменти з метою підтримання ПОГ як екосистеми у стані саморозвитку.

Слід зауважити, що психологічний інструментарій, який використовується у груповій екофасилітативній роботі, гнучкий і багато у чому визначається особистістю психолога, його попереднім досвідом, кваліфікацією, професійними уподобаннями тощо. Сукупність технік й прийомів психологічної роботи, особливості оволодіння ними та добору до конкретних консультативних ситуацій, послідовність їхнього застосування тощо визначаються індивідуальним стилем професійної діяльності психолога-практика. Екологічність впливів, дотримання принципів екологічного психолого-педагогічного супроводу, визначених у Кодексі екологічності [125], вносить специфіку до кваліфікації психолога і стає фундаментом для професійного зростання психолога-екофасилітатора.

Внаслідок реалізації програми підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів, відповідно до усних самозвітів викладачів та спостережень, в процесі групової роботи відбулося розширення уявлень викладачів щодо ролі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачем, спостерігалися ознаки переходу на рівні настановлень від авторитарного стилю організації навчання до менторства, окремі учасники демонстрували готовність до партнерської освітньої взаємодії. Очевидними були ознаки розширення досвіду учасників та започаткування перегляду окремими викладачами власних психолого-педагогічних стереотипів, що лежать в основі індивідуальних стратегій викладацької діяльності.

Отже, результатом реалізації першого напрямку програми розвитку довіри студентів до викладача стало підвищення мотиваційної готовності окремих викладачів до партнерської освітньої взаємодії та наставництва, а також збагачення психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладачів. Серед проблем, які постали в ході реалізації програми підвищення компетентності викладачів – скепсис учасників щодо ролі психологічних аспектів в освітній взаємодії у технічному університеті та

спротив трансформаціям стереотипної психолого-педагогічної поведінки. Варто зауважити, що більшу гнучкість і готовність до змін проявили викладачі молодого віку, та ті викладачі, діяльність яких більшою мірою пов'язана з управлінням і менеджментом.

**Другий напрям** реалізації змісту програми розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті – реалізація процесу фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів, зміст якого розглядається у двох векторах – педагогічному і психологічному.

*Мета* реалізації процесу фасилітації – створення освітніх умов, сприятливих для розвитку у студентів довіри до викладача. Для досягнення поставленої мети та з урахуванням результатів констатувального експерименту було сформульовано такі *завдання*:

- 1) створення умов для формування у студентів позитивного змісту Я-концепції, зокрема самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе;
- 2) розвиток у студентів позитивних комунікативних характеристик, зокрема схильності до саморозкриття та настановлень щодо партнерської освітньої взаємодії;
- 3) посилення фахово-орієнтованої мотивації студентів до навчання та розвиток в них почуття відповідальності за результати власного професійного становлення.

Реалізація процесу психолого-педагогічного супроводу здійснювалася у двох векторах – педагогічному і психологічному.

*Педагогічний вектор* реалізації процесу фасилітації в експериментальній групі студентів був націлений на вибір методів, засобів і форм організації освітнього процесу з урахуванням вимог навчальних планів і програм. В процесі реалізації змісту програми застосовувалися індуктивні і дедуктивні методи організації навчання, усні та письмові методи контролю ефективності навчальної діяльності, психолого-педагогічні методи стимулювання активності у навчальній діяльності.

Зупинимося на окремих педагогічних аспектах реалізації педагогічного супроводу навчальної діяльності студентів, які не є традиційними для технічного університету. Вивчення навчальної дисципліни в експериментальній групі розпочиналося з проведення вступної частини першого заняття, під час якої відбулися: знайомство студентів і викладача, ознайомлення із структурою курсу, узгодження принципів організації подальшої взаємодії з його опанування; детальний розгляд положень рейтингової системи оцінювання успішності студентів з дисципліни.

В процесі вивчення дисципліни навчальні теми обиралися студентами самостійно. Вибір послідовності тем для вивчення відбувався, виходячи з переліку тем курсу відповідно до навчальної програми. Внутрішнім мотиваційним чинником для обрання тем виступала зовнішня умова необхідності складання контрольних заходів, які затверджені у програмі курсу. Таким чином, час на вивчення окремих тем ставав гнучким, а контроль над засвоєнням тем здійснювався, проте час на вивчення кожної окремої теми варіювався в залежності від потреб групи. Звісно, подібний підхід до організації занять вимагає від викладача певного професіоналізму, готовності до розкриття будь-якої теми за вибором студентів, а отже – володіння повним обсягом навчального матеріалу з курсу.

Логіка проведення навчальних занять будувалася відповідно до алгоритму, представленого на рисунку 3.1, – ініціація групової взаємодії, групова взаємодія, підведення підсумків. Відповідальність за відвідування аудиторних занять розподілялася всередині групи. Контроль відвідування занять здійснювався старостою групи. Традиційної перевірки присутніх не проводилося. При нарахуванні рейтингу дані про пропущені заняття не використовувалися в якості штрафних санкцій.

Організація практичних занять з комп'ютерних дисциплін передбачала групову взаємодію з вирішення навчального завдання за обраною темою. Опанування нового матеріалу проходило через практичні методи: відповідно



до обраної студентами теми заняття вибиралося навчальне завдання, на прикладі якого розглядалися різні підходи до його реалізації.

Методичною відмінністю принципів організації практичних занять, у порівнянні з лекціями, було займання викладачем позиції спостерігача. Студенти групи разом з викладачем утворювали проблемно-орієнтовану групу, головна мета якої – оволодіння студентами відповідними практичними навичками за обраною темою. Розв’язування завдань доручалося студенту з групи за бажанням. Слід зауважити, що нерідко охочими публічно розв’язувати завдання виявлялися студенти, що, за власними оцінками, погано орієнтувалися в матеріалі теми, мотивуючись можливістю в такий спосіб краще розібратися у темі.

Для організації групової взаємодії використовувалася проекційна техніка, за допомогою якої учасники групи відстежували хід розв’язування завдання. Складання коду програми відбувалося відповідно до логіки студента-«протагоніста». Інші учасники групи мали можливість розв’язувати завдання у власному темпі відповідно до власної логіки на робочих місцях, оснащених комп’ютерною технікою. Всередині групи відбувалося паралельне обговорення ходу вирішення завдання та варіацій його розв’язку.

У разі виникнення глухих кутів у вирішенні завдань викладач пропонував іншим учасникам активно долучитися до процесу шляхом висловлення розвитку думки того, хто розв’язує завдання. Таким чином, відбувалося включення найбільш активних учасників, які допомагали студенту продовжити розв’язування завдання у власній логіці, а інші учасники розширювали власні уявлення про варіанти вирішення завдання. Подібний підхід дозволив ефективніше розподілити навчальний час відповідно до потреб групи та збільшити варіативність розв’язків навчальних завдань.

Методика проведення лабораторних занять аналогічна до описаної методики організації практичних. Контрольні заходи, як поточні протягом семестру, так і семестрові заліково-екзаменаційні проводилися в атмосфері

доречної вимогливості, про що студенти були повідомлені заздалегідь. Слід зауважити, що в умовах довірчого ставлення до викладача його вимогливість під час контрольних заходів приймається студентами без заперечень: студенти проявляли довіру до викладача не тільки як до наставника, але й як педагога, здатного адекватно оцінювати успішність їхнього навчання.

Результати оцінювання успішності навчання узгоджувалися із студентами. Якщо студент не погоджувався із запропонованою викладачем за результатами контрольного заходу рейтинговою оцінкою, контрольна співбесіда із студентом продовжувалася з метою підвищення оцінки. В результаті співбесіди студент або отримував вищий рейтинг, або погоджувався із справедливістю запропонованої оцінки.

Таким чином, забезпечення педагогічного супроводу навчальної діяльності студентів у технічному університеті з метою розвитку в них довіри до викладача має низку особливостей у порівнянні з традиційними підходами до організації освітнього процесу. У таблиці 3.3 подані педагогічні аспекти організації навчання у формі фасилітативного супроводу в експериментальній та контрольній групах.

*Таблиця 3.3.*

Педагогічні аспекти реалізації фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів у контрольній та експериментальній групах

Педагогічні аспекти організації навчання	Контрольна група	Експериментальна група
Організація вступної частини (перша зустріч)	Відсутня (безпосередній перехід до вивчення матеріалу за темою)	Знайомство: розкриття викладачем інформації про себе і свою кваліфікацію; заохочення студентів представитися і розказати про себе
		Висвітлення викладачем переліку тем, структури навчального курсу
		Узгодження «правил» взаємодії

## Продовження таблиці 3.3

Вибір теми для вивчення	Викладачем – відповідно до навчальної програми	Студентами – відповідно до пріоритетів вивчення
Забезпечення відвідування студентами занять	Контроль з боку викладача; директивне регулювання відвідуваності шляхом перевірки присутніх	Відсутність контролю; спонтанне збільшення відвідуваності занять
Проведення лекцій	У формі монологу викладача, із запитанням наприкінці заняття; нетолерантне ставлення викладача до альтернативної точки зору	У формі діалогу й дискусій; спонукання до запитань і зауважень в ході лекції, обміну думками і поглядами на навчальну проблему
Проведення практичних занять	Огляд теоретичного матеріалу на початку заняття	Початок заняття відбувається через занурення у практику
	Розв'язування завдань викладачем, з коментарями і роз'ясненнями	Публічне розв'язування завдань студентами за бажанням; коментарі викладача щодо ходу роботи та залучення до процесу інших студентів за необхідністю
	Директивне залучення студентів до роботи на заняттях	Активізація мотивації студентів до роботи на заняттях шляхом створення умов рівної взаємодії
Проведення контрольних заходів	Самостійне прийняття рішення викладачем щодо форм і умов проведення контрольних заходів	Попереднє узгодження із студентами форм і умов проведення контрольних заходів
Оцінювання результатів навчання	Формальний інструктаж щодо системи рейтингового оцінювання; стисле обґрунтування оцінки, складність її апеляції	Розгорнутий інструктаж щодо системи рейтингового оцінювання; розгорнуте обґрунтування оцінки, можливість її обговорення та підвищення; стимуляція самооцінювання студентів

Як бачимо з цієї таблиці, реалізація педагогічного аспекту процесу супроводу навчальної діяльності студентів відбувалася з урахуванням індивідуальних освітніх стратегій професійного становлення студентів, їхніх особистих потреб, що сприяло створенню умов для розвитку довіри студентів до викладача і партнерства в освітній взаємодії. Загальновідомо, що викладач виконує управлінську функцію в освітньому процесі. Тому від вибору ним форм управління, методів і засобів організації навчання суттєво залежить успіх професійного становлення студентів.

*Психологічний вектор* реалізації процесу фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів з метою розвитку в них довіри до викладача охоплював вибір методів і засобів психологічного супроводу. Розглядаючи психологічні аспекти організації навчання в технічному університеті, слід зауважити, що сьогодні продовжуються традиції зосередження викладачів на предметі вивчення та трансляванні знань, переважає атмосфера дистанціювання і відстороненості, а також скептицизм щодо значущості психологічного підґрунтя освітньої взаємодії. Це підтверджується досвідом наших спостережень і спостережень колег, особливо у порівнянні з організацією навчання у класичних університетах, тим більше – психологічних спеціальностей. Тому акцентування на психологічних аспектах супроводу навчальної діяльності студентів важливе для подальшого розвитку вищої технічної освіти.

В якості методу реалізації супроводу було вибрано екологічну психологічну фасилітацію за П.В. Лушиним. Спираючись на погляди П. Лушина, екофасилітативний супровід навчальної діяльності студентів реалізується через екологічну освітню взаємодію, основні методологічні засади якої спираються на принципи екологічності у недефіцитарній логіці [124], [125], [130], [132], [133]. Екологізація освітньої взаємодії здійснюється шляхом створення екологічного освітнього середовища, якому притаманні партнерська взаємодія та профіцитарний (недефіцитарний) підхід. При цьому під освітнім середовищем слід розуміти сукупність об'єктивних зовнішніх

умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти.

Таким чином, в межах екофасилітативного підходу спостерігається перехід процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до пріоритету самостійної діяльності студентів, а діяльність викладача розглядається як педагогічна допомога, або педагогічний супровід самостійної навчальної діяльності студентів. В нових умовах студенти і викладачі розділяють відповідальність не лише за виконання навчальних завдань, а й за їх постановку [132].

Тобто спостерігаємо перехід до недирективних освітніх систем і технологій в освіті. Сьогодні провідну роль серед них відіграє зокрема концепція індивідуальної освітньої траєкторії особистості на її шляху до професійного становлення, яка реалізується через персональний «шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей й досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [61]. Ідеї екофасилітативного супроводу корелюють з цією концепцією, а тому заслуговують особливої уваги психологів і педагогів.

Отже, підґрунтям для реалізації психологічного вектору програми фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів виступили психолого-педагогічні *передумови формування екологічного освітнього простору та екологічної освітньої взаємодії у технічному університеті*, які було виділено на основі змісту принципу екологічності у недефіцитарній логіці [125].

Процес екологізації освітнього середовища та освітньої взаємодії у технічному університеті спирається на розуміння того, що:

1) особистість студента – відкрита динамічна система, що постійно саморозвивається і взаємодіє з ресурсами інших систем; студенти є суб'єктами власної навчальної діяльності.

2) студенти володіють всіма необхідними ресурсами для саморозвитку, у тому числі професійного (усвідомлення профіциту можливостей студентів); залучення викладача – це частина власної програми саморозвитку студентів на їх індивідуальній траєкторії професійного становлення;

3) встановлення робочого союзу – необхідна умова для реалізації освітньої взаємодії; в межах освітньої взаємодії викладач і студенти утворюють єдину відкриту динамічну систему, що саморозвивається; вони об'єднані спільними завданнями, вирішення яких призводить до розвитку професійних компетентностей одне одного; цей процес для його учасників є перехідним і супроводжується значним ступенем невизначеності; професійне зростання викладача відбувається у взаємодії із студентами;

4) викладач активно прагне до взаєморозуміння із студентами: кожен з них вільний коригувати і погоджувати один з одним свою позицію;

5) негативні стани у взаємодії несуть в собі значний потенціал і являють собою частину загальної схеми змін за принципом «порядок через хаос»;

6) довіра до себе як до частини системи є невід'ємною умовою екологічної взаємодії.

Розглянемо детальніше означені передумови формування екологічного освітнього простору у технічному університеті. Суб'єктність студентів як здобувачів вищої професійної освіти на сьогодні є пріоритетною позицією системи вищої освіти в Україні. Особистісно-орієнтоване навчання активно впроваджується не тільки у ЗВО, але й у середніх загальноосвітніх школах, професійно-технічних закладах освіти тощо. Осмислення суб'єктності студента у навчальній діяльності пов'язане із усвідомленням того, що особистість студента – відкрита динамічна система, що постійно

розвивається (1). А отже, функція викладача – супровід студента на індивідуальному шляху професійного саморозвитку. Не директивний супровід студентів індивідуальними траєкторіями професійного розвитку зв'язаний з усвідомленням профіциту можливостей студентів (2): недефіцитарним ставленням викладача до студентів, побудовою умов рівної взаємодії, активізації особистісної автономності та суб'єктності.

Особистісно-центроване навчання передбачає не орієнтованість на задоволення потреб студентів, а на те, щоб кожен студент отримав в процесі навчання компетенції, які зроблять його конкурентоспроможним на ринку праці (В. Міляєва, 2020). У процесі освітньої взаємодії студенти і викладач об'єднуються навколо спільних цілей, розвиваючи професійні сфери один одного шляхом взаємних впливів (3). Взаємний розвиток у процесі взаємодії незворотний, а сам процес взаємодії являє собою перехідний на шляху розвитку.

Виконуючи керівну функцію в освітній взаємодії, викладач демонструє прагнення до партнерської взаємодії, до порозуміння, враховуючи інтереси кожного студента групи та свої власні, погоджуючи позиції один одного (4). При цьому реальний процес освітньої взаємодії динамічний і далекий від ідеалізованих уявлень, він супроводжується явищами різного характеру – непорозуміннями, конфліктами, протистояннями тощо. Виходячи з екофасилітативного підходу, будь-які на перший погляд негативні явища можуть ставати новим витком взаємодії, якщо будуть вирішені в екофасилітативній логіці (5).

Довіра до себе та до інших суб'єктів як частин єдиної динамічної системи, що утворюється на час освітньої взаємодії, сприяє екологізації процесу взаємодії (6), зменшує психічне напруження, призводить до кумулятивного ефекту розвитку довіри. Вияв викладачем «кредиту» довіри сприяє розвитку у студентів зустрічного довірчого ставлення.

Таким чином, екологізація освітнього середовища у технічному університеті сприяє створенню умов для розвитку партнерства та довіри між

суб'єктами освітньої взаємодії. Очевидно, що екологічне освітнє середовище стає фундаментом самоусвідомлення суб'єктів та партнерської взаємодії. Екологічна освітня взаємодія сприяє розвитку у суб'єктів самоприйняття, впевненості у собі, схильності до саморозкриття та довіри до себе, які забезпечують розвиток міжособистісної довіри. В свою чергу довіра постає основою для формування партнерства в освітній взаємодії, основною ознакою якого ми вбачаємо недирективність.

В умовах фахової підготовки майбутніх інженерів довіра студентів до викладача у технічному ЗВО набуває особливого змісту: її основна функція полягає у сприйманні студентами викладача як представника професійної спільноти, старшого наставника, носія професійних компетенцій і знань щодо способів їх успішного опанування. На нашу думку, довіра до викладача відкриває шлях до партнерства, входить до складних механізмів професійного становлення майбутніх інженерів. Крім того, розвиток довіри студентів до викладача, очевидно, сприяє формуванню у студентів образу довірчих відносин у майбутній професійній діяльності (довіри до інших членів колективу, наставника, керівника тощо). Цю тезу підкріплюють результати вивчення настановлень досліджуваних студентів щодо значущості довіри в обраній професії та в освітній взаємодії.

Реалізація *психологічного вектору* процесу супроводу навчальної діяльності студентів здійснювалася під час проведення аудиторних занять з комп'ютерних дисциплін. Як зазначалося вище, проведення занять передбачало групову взаємодію в екофасилітативному підході, включаючи діалог та дискусії. Логіка організації навчання на макро- та мікрорівні відповідала алгоритму, наведеному на рисунку 3.1.

Ініціація групової взаємодії на макрорівні відбувалася з вивчення навчальної дисципліни, яка включала у себе встановлення довготривалого рапорту між викладачем-фасилітатором і студентами. Мікрорівень передбачав ініціацію групової взаємодії, власне взаємодію та підведення підсумків на кожному аудиторному занятті. Утворення робочого союзу на



початку заняття відповідало встановленню короткотривалого рапорту між студентом і викладачем, який виступав опорою групової взаємодії протягом заняття.

Отже, вступна частина першого заняття з навчальної дисципліни на макрорівні являла собою ініціацію групової взаємодії і розпочиналася з процедури знайомства, під час якої викладач розкривав інформацію про себе, свою професійну кваліфікацію та ін. Акт саморозкриття викладача виступав в якості кредиту довіри до студентів, сприяв встановленню рапорту із групою, покладав початок становленню умов рівної взаємодії. У відповідь на нього студентам пропонувалося розказати про себе, на що вони охоче погоджувалися. Очевидно, демонстрація конгруентності та саморозкриття стали вхідною точкою взаємодії викладача із студентами, сприяли установленню атмосфери доброзичливості, психологічної безпеки, свободи висловлювання та саморозкриття.

В аналогічній атмосфері проходило обговорення структури навчального курсу та принципів рейтингового оцінювання успішності студентів з його вивчення. Студенти мали можливість ставити запитання, коментувати та пропонувати власні рішення щодо організації подальшої освітньої взаємодії – відбувалося узгодження принципів подальшої роботи. Відбувалися поглиблення рапорту та формування проблемно-орієнтованої групи з вирішення сумісних завдань – розвитку компетенцій учасників. Утворення робочого союзу всередині групи виступало запорукою успіху подальшої групової освітньої взаємодії. Налаштування групи на роботу здійснювалося за допомогою стимульного наративу викладача-фасилітатора. Особливе значення в даному процесі мала екоцентрованість підходу до організації підготовчого етапу: можливості вільного вибору тем і навчальних завдань, відсутність примусових елементів в організації процесу, демонстрація викладачем орієнтованості на рівну взаємодію тощо. Як результат, група спонтанно самоорганізовувалася: студенти проявляли

активність та ентузіазм у виборі навчальних завдань, кожного разу в групі виявлялися студенти, які бажали розв'язувати завдання публічно.

Процес освітньої взаємодії протягом семестру можна розглядати як власне саму групову взаємодію на макрорівні, а перебіг групових процесів під час кожного окремого заняття – реалізацією групової взаємодії на мікрорівні.

Лекції організовувалися шляхом заохочення учасників групи до діалогу через повне прийняття, перехід від критичного мислення до екологічного, що сприяло створенню умов рівної взаємодії і партнерства, надавало можливість учасникам групи почуватися безпечно, задавати запитання, висловлювати іншу точку зору тощо. Дискусії виникали на тлі прояву учасниками взаємної довіри та довіри до себе, які розвивалися і підтримувалися в процесі групової взаємодії.

Свобода у виборі навчальних тем з тематичного плану дисципліни сприяла розподілу відповідальності всередині ПОГ не тільки за результати навчання, але й за постановку навчальних завдань. Ця свобода давала студентам змогу, по-перше, орієнтуватися на себе у виборі теми (свої знання, власні відчуття щодо необхідності доопрацювання певних тем тощо), а по-друге, природно створювала необхідність узгоджувати тему всередині групи, що забезпечувало вирішення додаткових, комунікативних завдань групової взаємодії.

Практичні заняття проводилися у формі групової взаємодії, в якій викладач виконував функції фасилітатора. Супровід навчальної діяльності студентів передбачав зайняття викладачем позиції спостерігача: викладач мотивувався тим, що група повинна самостійно знайти рішення проблемної навчальної завдання. У цьому контексті викладач відмовлявся від позиції експерта і розподіляв її серед учасників. Це сприяло розвитку у студентів почуття власної значущості, впевненості у собі, довіри до себе як суб'єкта власної навчальної діяльності та професійного становлення.

Супровід групового процесу забезпечувався шляхом дотримання концепцій, які було визначено як передумови екологізації освітньої взаємодії: суб'єктності студентів, профіциту їх можливостей, системності й динамічності саморозвитку, порядку через хаос тощо. Свідома екологізація викладачем групової взаємодії сприяла саморозкриттю учасників групи; досвід безпечного саморозкриття посилював довіру всередині групи, яка, у свою чергу, виступала основою для подальшого саморозкриття. Екологізація групової взаємодії передбачала не лише екологічне ставлення викладача до студентів, але й екологізацію взаємодії учасників між собою.

Отже, проведення занять супроводжувалося встановленням психологічного мікроклімату, комфортного для творчої діяльності, розвитку у студентів впевненості у собі та самоприйняття, довіри до себе. Психологічне убезпечення, екологізація освітнього середовища виступали підґрунтям для реалізації освітньої взаємодії, для якої характерне зниження стресу, зростання проявів саморозкриття та настановлень щодо партнерства.

Під час проведення занять реалізовувався індивідуальний підхід до студентів як суб'єктів групового процесу навчання: відбувалася орієнтація на індивідуальні особливості пізнавальних процесів студентів, комунікативних характеристик, особливості темпераменту тощо. В процесі реалізації екологічного психологічного супроводу навчальної діяльності студентів відбувалася не тільки когнітивна, але й емоційна взаємодія учасників: учасники мали змогу висловити власні емоції з приводу процесу навчання та (або) взаємодії всередині групи. Важливим аспектом реалізації супроводу були безцінкові реакції викладача і групи. В процесі реалізації емоційної взаємодії мали місце гострі висловлювання від окремих учасників групи, які пом'якшувалися викладачем за допомогою технік супроводу групового процесу в екофасилітативному підході.

Включення студентів до групової взаємодії здійснювалося шляхом покладання на процеси самоорганізації у групі: учасники самостійно вирішували ступінь і форми активності у ході заняття. В процесі проведення

занять спостерігався розвиток у студентів відповідальності за постановку і вирішення навчальних завдань, що спричиняло активізацію мотивації до навчання. Не дивлячись на відсутність контролю з боку викладача, група самоорганізовувалася та самодисциплінувалася, студенти все менше відволікалися на заняттях від предмету вивчення і все більше зосереджувалися на розв'язуванні завдань. Припускаємо, що можливість самостійно організовувати власну активність призводить до меншої втомлюваності під час занять, з якою, можливо, здебільшого пов'язане відволікання.

Стереотипно негативні явища, що виникали в процесі групової взаємодії, відповідно до екоцентрованого підходу, сприймалися як початкові умови для переходу до нового циклу групової взаємодії. Так, наприклад, глухий кут у розв'язанні навчальних завдань ставала підґрунтям для включення учасників до групового процесу. Проявляючи емпатію на когнітивному рівні, учасники допомагали студенту-«протагоніст» продовжити розв'язування завдання за власною логікою. Окремою точкою докладання уваги фасилітатора ставали прояви студентами критики по відношенню до інших учасників групи. Екофасилітативне подолання критичних моментів взаємодії призводило до їх інтеграції у логіку групового процесу та вироблення нових групових смислів.

Підведення підсумків та перевірка екології результатів групової взаємодії на макрорівні відбувалося шляхом узгодження результатів вивчення дисципліни у вигляді рейтингової оцінки з курсу. Процес узгодження супроводжувався обговоренням проблемних моментів та успіхів у процесі навчання студентів. На мікрорівні підведення підсумків проходило за змістовними блоками занять відповідно до групової динаміки. Перевірка екології результатів здебільшого здійснювалася шляхом включення в обговорення елементів, які було опущено в ході заняття, а також відображення проблемних моментів. За результатами групової взаємодії студенти нерідко ініціювали обговорення власних станів і переживань

стосовно своєї участі у процесі, надавали зворотній зв'язок іншим учасникам групи. Цей факт був неодноразово зафіксований нами під час проведення експерименту і, на нашу думку, підтверджує значне зростання у учасників схильності до саморозкриття в процесі групової взаємодії. Наприкінці заняття більшість учасників констатували позитивне психологічне самопочуття, добрий настрій і навіть ентузіазм й насагу на продовження роботи.

У додатку Д наведено фрагмент онлайн-консультації студентів експериментальної групи, які проводилися додатково до аудиторних занять за допомогою сервісу обміну повідомленнями «Telegram». Тоді як психологічне консультування в екофасилітативному підході передбачає уникнення прямих відповідей психолога і звернення до смислів клієнта, реалізація супроводу навчальної діяльності студентів технічного університету на екофасилітативному підґрунті включає у себе надання чітких рекомендацій з можливістю урізноманітнити способи організації навчальної діяльності відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій студентів. Пояснюємо це тим, що навчання у технічному університеті передбачає вивчення так званих точних наук. Слід зауважити, що консультації у текстовому онлайн-форматі також мають свою специфіку: здебільшого вони будуються не на взаємодії учасників навчальної групи між собою, а на взаємодії окремих студентів із викладачем, як представлено у додатку Д. При цьому у відео-режимі вже з'являється можливість організації повноцінної групової взаємодії з включенням студентів до групового процесу.

Серед технік, що застосовувалися в процесі організації занять в експериментальній групі, – психотехніки супроводу групового процесу в екофасилітативному підході, зокрема, використовувалися техніки активного слухання та ін.

Прийоми активного слухання давали змогу викладачу-фасилітатору супроводжувати процес у логіці учасників ПОГ. Так, завдяки уточненням

здавалося, по-перше, включити учасника до групового обговорення, не залишивши його без уваги, а по-друге, власне уточнити зміст його висловлювання для всіх учасників групи.

Перефразування і повторення виступали інструментом привернути увагу учасників до змісту кожного наступного висловлювання. Важливо у цьому процесі не ігнорувати жодного учасника і вибудовувати групову взаємодію з урахуванням кожного вербального включення. Слід враховувати, що особливо сором'язливі і не схильні до саморозкриття студенти можуть проявляти активність у невербальній формі, що також необхідно враховувати. Такий підхід створює у групі атмосферу рівної взаємодії, сприяє самовираженню і саморозкриттю учасників.

Особливого значення в ході групової роботи набували зауваження учасників щодо перебігу групової взаємодії. Зокрема, констатування негативних моментів, як наприклад глух кути, паузи тощо, в умовах рівної взаємодії призводило до переходів до нових циклів групового процесу.

До технік екофасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів в технічному університеті віднесемо також конгруентність викладача. Конгруентність викладача у питаннях професійного становлення та навчання створює умови для розвитку довіри студентів до нього. На нашу думку, її можна протиставити проявам поведінки, що характеризується ухилянням від надання чітких відповідей на запитання студентів та хибного авторитету викладача. Розвиток партнерської взаємодії відбувається на тлі відсутності у викладача потреби у зловживанні педагогічною владою та самоствердженні. Конгруентність як прийом психолого-педагогічного супроводу виконує функцію емоційного зближення суб'єктів освітньої взаємодії, що може бути протиставлене відстороненню.

Структурування та узагальнення інформації, яка синтезувалася в процесі групової взаємодії, допомагало закріпити новоутворення у структурі компетентностей всіх учасників процесу, як на рівні загальних смислів, так і часткових усвідомлень й інсайтів.

Техніка провокацій застосовувалася викладачем для недирективного регулювання групової динаміки в процесі розв'язання навчальних завдань. На практиці нерідко виникали ситуації конфронтації студентів, подолання яких в екофасилітативній логіці ініціювало перехід на новий рівень взаємодії. Інструментом подолання при цьому найчастіше ставала конгруентність викладача по відношенню до цієї ситуації.

Таким чином, реалізація процесу фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів передбачала групову взаємодію, частиною якої ставав сам фасилітатор. Екологізація фасилітації відбувалася шляхом дотримання викладачем-фасилітатором принципів, визначених як передумови формування екологічного освітнього простору, що покладено в основу екологічної освітньої взаємодії. Ключовими принципами організації групової взаємодії в екофасилітативному підході є: формування проблемно-орієнтованої групи з постановки і вирішення завдань професійного становлення, розподіл відповідальності між учасниками групи, усвідомлення профіциту учасників на шляху їхнього професійного зростання, покладання на динамічні процеси саморегуляції та самоорганізації групи, екоцентрований підхід до супроводу групового процесу, екологічність результатів групової сесії.

В ході реалізації процесу фасилітації у технічному університеті ми зіткнулися з певними проблемами. Зокрема, з проблемою встановлення рапорту між викладачем і критичними студентами. Нагадаємо, що критичність мислення студентів технічного університету, відповідно до результатів констатувального експерименту, визначається низкою особливостей, серед яких: прагнення відкрито висловлювати іншу точку зору, нонконформізм, критичне ставлення до самого процесу навчання та суб'єктів освітнього процесу, підвищена вимогливість до компетентності викладача, настановлення щодо відсторонення у міжособистісній взаємодії тощо. Оскільки екологізація процесу взаємодії передбачає перехід від критичного мислення до екологічного, то супровід навчальної діяльності

критичних студентів вимагав окремої уваги з боку викладача-фасилітатора, пошуку індивідуальних підходів, застосування методів і технік побудови робочого союзу. Серед ключових умов взаємодії викладача-фасилітатора з критичними студентами: конгруентність, прагнення до взаєморозуміння, поетапне уточнення цілей і завдань на індивідуальному шляху професійного становлення студентів, усвідомлення профіциту можливостей студента, і, що також важливо, профіцитарне ставлення до самого себе як суб'єкта освітньої взаємодії, а також прояв вольових якостей.

В окремих випадках взаємодії з критичними студентами у технічному університеті ми вбачаємо доцільним застосування директивності як механізму врегулювання взаємовідносин в екстремальних умовах, коли директивність є ситуативно-обумовленою і не виступає провідним стилем управління освітнім процесом. Саме директивний стиль викладача, за нашими спостереженнями і спостереженнями колег, є найбільш очікуваним з боку критичних студентів і, очевидно, найбільш комфортний для їхнього професійного становлення. Відповідно до спостережень, пом'якшення стилю управління в окремих ситуаціях, де студенти очікували прояву вольових якостей викладача, сприймалося ними як особистісна слабкість, некомпетентність тощо.

Головним акцентом у роботі з критичними студентами має бути орієнтування на партнерство, вироблення настановлень щодо партнерської взаємодії, для якої властиві взаємоповага, визнання цінності сторін, наявність спільної мети, діалог між сторонами, взаємне дотримання прав сторін, розподіл відповідальності тощо. В контексті цієї проблеми на практиці ми зустрілися з певними труднощами, які проявилися через нехтування студентами особистісних меж викладача: дехто з студентів проявляв неповагу до викладача, демонстрував неадекватні вимоги щодо дотримання часового сетингу організації освітньої взаємодії тощо. У цьому випадку включення елементів директивності до освітньої взаємодії є ситуативно-обумовленим і може здійснювати регуляторну функцію.



Доцільність ситуативного застосування директивних форм управління також обґрунтовується певним явищем, яке було виявлено в результаті спостережень та констатувального експерименту. Було встановлено, що домінуючою перешкодою професійного становлення студентів технічного університету виявлено лінощі. Саме вони найчастіше виступають перепорою на шляху самоорганізації навчальної діяльності студентів. Ми схилиємося до розгляду лінощів не як самостійного, а як супутнього явища, частини більш складної системи настановлень студента, яка включає у себе як першопричину низьку вмотивованість до оволодіння професією, низький ступінь усвідомленості при виборі професії тощо. Отже, лінощі скоріше виступають механізмом переключення уваги молодшої людини з «нудної» справи навчання на більш цікаві заняття. Також можемо також згадати явище прокрастинації, яка, як правило, виникає контекстуально на тлі більш системних явищ, властивих для розвитку особистості. Таким чином, лінощі слід розглядати у контексті стратегії професійного становлення кожного окремого студента, а найбільш очікуваним й бажаним стилем взаємодії для студентів, що в значній мірі проявляють лінощі у навчанні, є директивний: студент не прагне взяти на себе відповідальність за власне професійне становлення, тяжіє до повчального стилю взаємодії, отримання чітких настанов від викладача тощо. У роботі з такими студентами слід більше уваги приділяти аспектам розподілу відповідальності між викладачем і студентом, розвитку у студентів інтернальності, активізації мотивації до навчання, у тому числі шляхом залучення та активізації інтересу до процесу організації навчання (надання студентам можливості обирати навчальні теми, навчальні завдання, способи і методи їх розв'язання тощо).

Отже, вважаємо, що процес екологізації освітньої взаємодії у технічному університеті має певні психологічні особливості, серед яких ключове місце займає необхідність доцільного включення елементів директивного управління. Якщо фасилітація передбачає недирективну форму управління, то екологічна фасилітація навчальної діяльності студентів,

спираючись на слідування логіці та настановленням студентів, може включати у себе ситуативно-обумовлені елементи директивності, не порушуючи екологію процесу освітньої взаємодії. Відповідно, збереження директивних форм управління у технічному університеті є не випадковим і підпорядковане особливостям складної системи взаємодії учасників освітнього процесу. В цьому контексті проблема гуманізації вищої технічної освіти постає в іншому розрізі: мова йде не про відмову від директивних форм управління, а про виправдане точкове застосування директивності, обумовлене потребами суб'єктів освітньої взаємодії. Довіра студентів до викладача поглиблює міжособистісну взаємодію, відкриває можливості для взаємного інформаційного обміну, конструктивної партнерської взаємодії на шляху професійного становлення й розвитку суб'єктів.

Отже, оптимальним з точки зору розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті вважаємо стиль управління освітнім процесом, який реалізується через екологізацію освітньої взаємодії та поєднує у собі демократичні форми управління з використанням ситуативно-обумовлених директивних форм. При цьому важливо зазначити, що викладач-фасилітатор повинен бути готовим до зміни стилю управління при перших ознаках готовності до зміни характеру освітньої взаємодії, що демонструють студенти. Рекомендації щодо означених підходів ґрунтуються на результатах представленої у даній роботі дослідження, досвіді спостереження та обумовлюються особливостями навчання у технічному університеті, що впливають зі специфіки майбутньої професійної діяльності випускників технічних спеціальностей, описаних вище (необхідність дотримання встановлених норм і стандартів тощо).

У таблиці 3.4 наведено окремі психологічні аспекти організації навчання у формі фасилітативного супроводу в експериментальній та контрольній групах. Як бачимо з цієї таблиці, організація освітньої взаємодії в експериментальній групі здійснювалася з урахуванням індивідуальних стратегій навчальної діяльності студентів та шляхом покладання на

саморегуляцію учасників групової взаємодії й самоорганізацію всередині групи.

Таблиця 3.4.

Психологічні аспекти реалізації фасилітації викладачем навчальної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп

Психологічні аспекти організації навчання	Контрольна група	Експериментальна група
Загальний підхід до організації освітньої взаємодії	Покладання на регламентовані принципи та педагогічні стереотипи	Дотримання принципів, визначених як передумови екологізації освітнього середовища; перехід від критичного мислення до екологічного
Організація вступної частини (перша зустріч)	Відсутня (безпосередній перехід до вивчення матеріалу за темою)	Демонстрація викладачем у процесі знайомства конгруентності, саморозкриття; створення атмосфери безпеки і ситуації рівної взаємодії; встановлення рапорту, утворення проблемно-орієнтованої групи
Активізація мотивації до навчання	Переважно шляхом застосування стимулів (рейтингові бали тощо)	Переважно шляхом розподілу відповідальності між викладачем і студентами за постановку навчальних завдань та результати навчання, спонукання до особистісної автономності
Вибір теми для вивчення (когнітивний аспект взаємодії)	Орієнтація на програму і власну готовність	Орієнтація на когнітивні особливості процесу пізнання кожного окремого учасника і групи в цілому; підтримання когнітивної емпатії всередині ПОГ
Організація комунікативної взаємодії	Експертна позиція викладача; директивне управління процесом комунікації	Позиція викладача як спостерігача; покладання на процеси самоорганізації групи

## Продовження таблиці 3.4

Організація емоційної взаємодії	Емоційна відстороненість; підтримання суто ділової взаємодії	Створення безпечних умов для емоційних проявів; підтримання прояву емпатії всередині ПОГ
Організація аудиторних занять	Монологічне висвітлення навчального матеріалу, обмеження часу на запитання та обговорення і щодо висловлення іншої точки зору тощо	Діалог в опануванні нового матеріалу; спонукання до запитань і дискусій
	Експертність викладача, демонстрація «правильних» розв'язків завдань, відсутність врахування індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності	Утворення ПОГ з вирішення навчальних завдань; створення спеціальних умов, в яких студенти самостійно знаходять розв'язки завдань відповідно до особливостей пізнавальних процесів; підтримання когнітивної емпатії всередині ПОГ
	Панування атмосфери відстороненості, дистанціювання, ставлення до студентів як об'єктів освітньої взаємодії	Панування атмосфери прийняття, психологічної безпеки та комфорту; спонукання до взаємного комунікативного обміну, заохочення до творчості й самовираження
	Директивне залучення студентів до участі в заняттях (виклик до дошки, за списком тощо); контроль відвідування студентами занять	Покладання на процеси самоорганізації та саморегуляції учасників (активність та участь за бажанням)
Організація контрольних заходів	Панування підвищеної вимогливості, безкомпромісність	Панування атмосфери виправданої вимогливості та доброзичливості, прояв емпатії

## Продовження таблиці 3.4

Організація оцінювання результатів навчання	Оціночні судження по відношенню до особистості студента	Оцінювання досягнень, безоціночні судження по відношенню до особистості студента, фіксація прогресу
Стиль управління освітнім процесом	Переважно директивний	Екологічний супровід навчальної діяльності студентів з елементами доцільної ситуативно-обумовленої директивності
Особистісне ставлення викладача до студента	Дистанціювання, недовіра, дефіцитарне ставлення	Вияв «кредиту» довіри до студентів, профіцитарне ставлення, особистісне саморозкриття

Результатами реалізації екофасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів як другого напрямку програми розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті стали: створення умов для формування у студентів позитивного змісту Я-концепції (самоприйняття, впевненості у собі, довіри до себе), розвиток у студентів комунікативних характеристик (схильності до саморозкриття та настановлень щодо партнерської освітньої взаємодії), посилення фахово-орієнтованої мотивації студентів до навчання та розвиток в них почуття відповідальності за результати власного професійного становлення.

В цілому, за результатами реалізації програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету можемо зробити такі *висновки*:

1) перебіг процесу розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті визначається діями обох сторін взаємодії, а тому процес зовнішнього керування динамікою розвитку довіри вимагає спрямованої психологічної роботи з викладачами та психолого-педагогічної роботи із студентами;

2) організація підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного університету передбачає спрямовані психологічні

впливи щодо підвищення мотиваційної готовності викладачів до партнерської взаємодії із студентами, орієнтації в освітній взаємодії на наставництво (менторство) – у взаємному зв'язку із збагаченням психолого-педагогічної компетентності та підвищення педагогічної майстерності викладачів шляхом перегляду стереотипів та формування оновлених індивідуальних стратегій педагогічної діяльності, що відповідає особистісно-орієнтованому підходу;

3) організація супроводу навчальної діяльності студентів реалізується у формі екофасилітативного супроводу особистості студента на його індивідуальній траєкторії професійного розвитку, що відповідає особистісно-орієнтованому підходу. Реалізація супроводу включає два вектори: педагогічний (педагогічні аспекти організації навчання студентів) та психологічний (психологічні аспекти організації навчання). Кожному з векторів програми властива методична специфіка, яка визначається передумовами екологізації освітнього середовища у технічному університеті;

4) екологізація освітнього середовища відповідно до специфіки педагогічного й психологічного векторів реалізації супроводу навчальної діяльності студентів у технічному університеті виступає основою для створення умов, сприятливих для розвитку у студентів позитивного змісту Я-концепції і комунікативних характеристик, які визначають перебіг розвитку довіри студентів до викладача. Внаслідок екологізації освітньої взаємодії, переходу від авторитарного образу викладача до наставницького, відбувається органічний розвиток настановлень студентів щодо партнерської взаємодії з викладачем, а також активізація автономності студентів на шляху професійного розвитку, посилення фахово-орієнтованої мотивації студентів до навчання, розвиток в них почуття відповідальності щодо перебігу та результатів власного професійного становлення. В результаті здійснюється гуманізація системи вищої технічної освіти, зокрема перехід до особистісно-орієнтованої психологічної допомоги викладачу на його індивідуальному

шляху професійного зростання та педагогічної допомоги студенту на його індивідуальній траєкторії професійного становлення.

### **3.3. Аналіз ефективності програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету**

Результативність проведеного формувального експерименту вивчалась за допомогою:

- повторного діагностичного зрізу та порівняння діагностичних даних експериментальної та контрольної груп на початку і в кінці дослідження, за результатами якого визначалася динаміка впливових показників розвитку довіри;
- безпосереднього спостереження за учасниками експерименту на всіх етапах його реалізації;
- усних самозвітів учасників (студентів і викладачів), в яких вони фіксували зміни, сформовані внаслідок участі у реалізації програми.

Після завершення реалізації програми здійснено другий діагностичний зріз, результати якого порівнювалися із результатами першого (констатувального експерименту) з метою встановлення ефективності розробленої програми формувального впливу. В якості засобу порівняння використано метод оцінки достовірності зсуву у значеннях досліджуваної ознаки за непараметричним Т-критерієм Уїлкоксона, який дозволяє оцінити зсуви в результаті експериментальних впливів шляхом співставлення показників, що були виміряні в одних й тих самих досліджуваних до впливу та після нього [203, с. 76-94]. Математично тест Уїлкоксона є непараметричним аналогом тесту за Т-критерієм Ст'юдента для зв'язаних вибірок досліджуваних. Результати аналізу другого діагностичного зрізу за допомогою описаних вище методів й методик свідчать про ефективність і доцільність формувальних впливів. Нижче викладено аналіз динаміки

показників розвитку довіри до викладача у студентів експериментальної та контрольної груп.

Як було обґрунтовано вище, основними показниками розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету визначено довіру до себе, самоприйняття, впевненість у собі та схильність до саморозкриття. Відповідно, для оцінки ефективності програми розвитку довіри здійснювався повторний діагностичний зріз обраних показників. В результаті реалізації програми розвитку довіри студентів до викладача було зафіксовано позитивні зрушення показників розвитку довіри, що підтверджено результатами аналізу емпіричних даних за Т-критерієм Уїлкоксона (таблиця 3.5). Генеровані SPSS-таблиці з результатами дослідження представлені у таблиці В.3 та таблиці В.4 додатку В.

*Таблиця 3.5*

Динаміка впливових показників розвитку довіри до викладача у студентів  
технічного університету

Діагностичний показник	Експериментальна група		Контрольна група	
	Т-критерій	p	Т-критерій	p
довіра до себе	2,910**	0,007	-2,108*	0,044
самоприйняття	2,232*	0,034	-1,877	0,071
впевненість у собі	1,760	0,090	-2,061*	0,049
схильність до саморозкриття	2,461*	0,021	-2,850**	0,008

Примітка: статистична значущість на рівні \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

Дані таблиці 3.5 свідчать про статистично значущу позитивну динаміку у показниках розвитку довіри в експериментальній групі. Результати аналізу змін діагностичних показників виявили достовірно значущі зсуви у діагностичних показниках довіри до себе, самоприйняття та схильності до саморозкриття, а також зростання показника впевненості у собі на рівні тенденції. Водночас у контрольній групі спостерігається статистично значуще зменшення діагностичних показників довіри до себе, впевненості у



собі, схильності до саморозкриття та негативна динаміка показника самоприйняття на рівні тенденції.

Отримані результати свідчать про ефективність і доцільність формувальних впливів. Зокрема, порівняння показників довіри до себе у студентів експериментальної й контрольної груп виявило, що на початку експерименту її рівень в обох групах був майже однаковий. Розроблена програма не мала на меті розвиток у студентів довіри до себе, однак повторний діагностичний зріз зафіксував певне підвищення її рівня у студентів експериментальної групи ( $t = 2,910$ ;  $p \leq 0,01$ ) та деяке зниження у студентів контрольної групи ( $t = -2,108$ ;  $p \leq 0,05$ ), що відображено на рисунку 3.2.

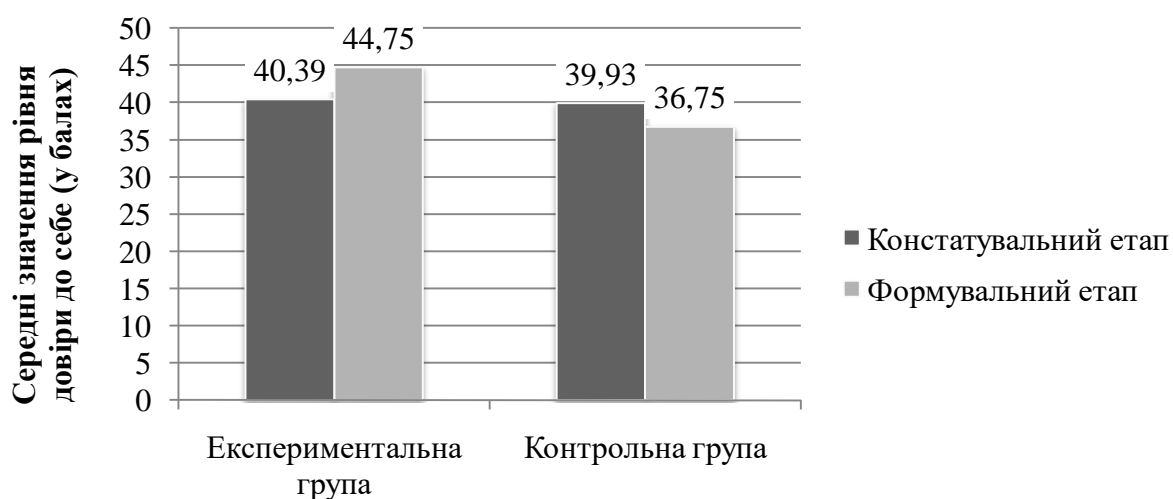


Рисунок 3.2. Динаміка зміни середнього рівня довіри до себе у студентів

Дані зміни пояснюємо тим, що формувальний вплив був націлений на розвиток у студентів довіри до викладача, що пов'язана з довірою до себе прямим кореляційним зв'язком ( $r = 0,427$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Конкретизовані дані щодо змін ступеня вираження довіри до себе у представників експериментальної й контрольної груп наведені у таблиці 3.6. Як видно з таблиці 3.6, в експериментальній групі відбулося значне зростання кількості носіїв рівня «вище середнього», який вище було

обґрунтовано як оптимальний. Зниження показників довіри до себе у студентів контрольної групи пояснюємо загальною тенденцією певного зниження довіри до себе у студентів технічного університету у віці 17-19 років, яке було виявлено на констатувальному етапі дослідження (рисунок 2.4).

Таблиця 3.6

Відсоткові показники змін довіри до себе у студентів

Дослідницька група	Рівні вираження довіри до себе	Кількість носіїв (у %)		Статистика змін
		початок експерименту	кінець експерименту	
Експериментальна (n = 28)	Низький	14	4	-10
	Ниже середнього	18	11	-7
	Середній	39	21	-18
	Вище середнього	7	39	+32
	Високий	21	25	+4
Контрольна (n = 26)	Низький	15	15	-
	Ниже середнього	19	27	+8
	Середній	35	46	+11
	Вище середнього	12	4	-8
	Високий	19	8	-11

Очевидно, що у цей період студенти технічного університету переживають особистісну кризу, пов'язану з переходом до етапу започаткування особистісної зрілості. Подолання кризи адаптації, властивої першому року навчання, змінюється періодом відносної стабільності, на зміну якому приходить криза започаткування особистісної зрілості. Цей перехідний період розвитку особистості студентів супроводжується остаточною сепарацією від дорослих, поряд з якою відбувається знецінення викладача, певним зниженням впевненості у собі, довіри до себе та до інших, самоприйняття тощо; відбувається переосмислення світоглядних позицій, пошук нових смислів, поступовий перехід до самостійності та незалежності. Криза започаткування особистісної зрілості може посилюватися

несприятливими побутовими умовами, навчальним навантаженням тощо. Відповідно, у контрольній групі, де не здійснювалися спрямовані психологічні впливи, спостерігаємо зниження показників розвитку довіри, зокрема довіри до себе, самоприйняття, впевненості у собі та схильності до саморозкриття. Отримані дані не суперечать результатам констатувального експерименту, адже між цими показниками виявлено прямий взаємний кореляційний зв'язок.

Таким чином, порівняння результатів реалізації програми в експериментальній й контрольній групах дає підстави зробити висновки, що запропонована програма розвитку довіри в цілому пом'якшує переживання студентами 17-19 років перехідного періоду, пов'язаного із започаткуванням особистісної зрілості.

Ефективність формувального впливу підтвердило й порівняння показників самоприйняття у представників експериментальної та контрольної груп. Перший діагностичний зріз показав майже однаковий, середній рівень самоприйняття у студентів обох дослідницьких груп. Позитивним наслідком участі у програмі стало зростання самоприйняття у студентів експериментальної групи ( $t = 2,232$ ;  $p \leq 0,05$ ), що підтверджується результатами другого діагностичного зрізу (рисунок 3.3).



Рисунок 3.3. Динаміка зміни середнього рівня самоприйняття у студентів

У студентів контрольної групи спостерігається певне зниження самоприйняття на рівні тенденції ( $t = -1,877$ ;  $p \leq 0,1$ ), яке пов'язуємо з кризою започаткування особистісної зрілості: самоприйняття як психологічне утворення входить до системи самосприйняття, яке під дією чинників перехідного періоду розвитку особистості може зазнавати суттєвих змін.

Конкретизовані дані щодо змін ступеня вираження самоприйняття у студентів експериментальної й контрольної груп наведені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Відсоткові показники змін самоприйняття у студентів

Дослід- ницька група	Рівні вираження показника	Кількість носіїв (у %)		Статистика змін
		початок експерименту	кінець експерименту	
Експери- ментальна (n = 28)	Низький	14	11	-3
	Нижче середнього	14	11	-3
	Середній	43	32	-11
	Вище середнього	11	32	+21
	Високий	18	14	-4
Контро- льна (n = 26)	Низький	12	12	-
	Нижче середнього	8	15	+7
	Середній	50	58	+8
	Вище середнього	8	-	-8
	Високий	23	15	-8

За даними таблиці спостерігаємо в експериментальній групі зростання кількості носіїв рівня «вище середнього» ( $\Delta = +21\%$ ), тоді як у студентів контрольної групи виявлено негативну динаміку ( $\Delta = -8\%$ ).

Огляд динаміки рівня впевненості у собі як показника розвитку довіри до викладача у студентів експериментальної та контрольної груп продемонстрував збільшення показника на рівні тенденції у представників експериментальної групи ( $t = 1,760$ ;  $p \leq 0,1$ ), що відображено на рисунку 3.4.

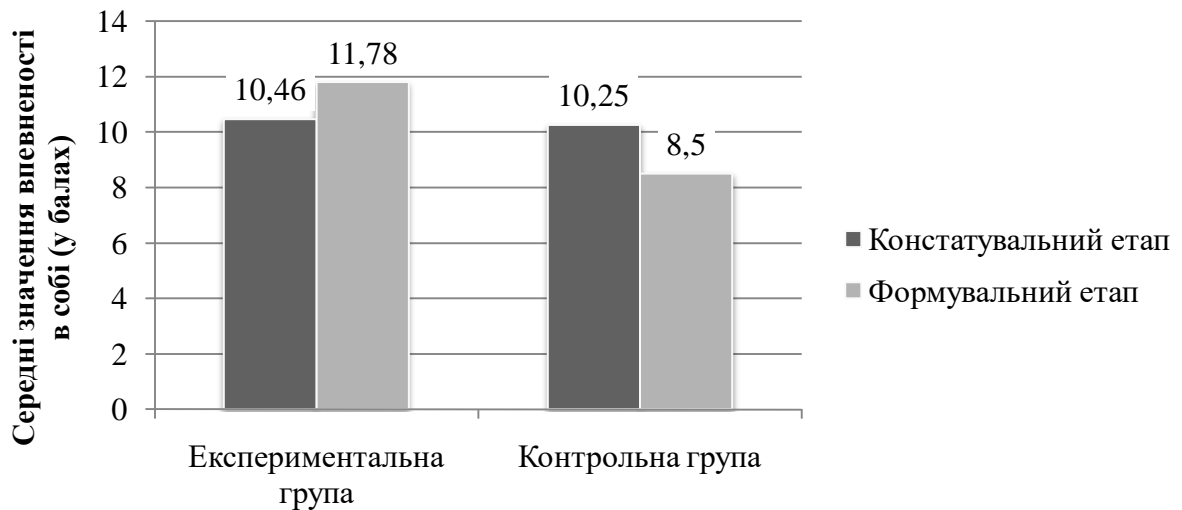


Рисунок 3.4. Динаміка зміни середнього рівня впевненості в собі студентів

Отримані дані пояснюємо тим, що впевненість у собі – складне глибинне психологічне утворення особистості, що змінюється повільно; на його розвиток впливає низка чинників, дослідження яких не входило до завдань даної роботи. Разом з тим, було виявлено статистично значуще зниження впевненості у собі у представників контрольної групи протягом контрольованого періоду ( $t = -2,061$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Конкретизовані дані щодо змін ступеня вираження впевненості у собі у студентів експериментальної й контрольної груп наведені у таблиці 3.8. За даними таблиці 3.8 спостерігаємо, що застосування програми дало можливість збалансувати динаміку впевненості у собі у студентів експериментальної групи, що призвело до переходу від поступового зниження середнього рівня впевненості у собі до тенденції її зростання. Відповідно, збільшилася кількість носіїв рівня впевненості у собі «вище середнього» серед студентів експериментальної групи ( $\Delta = +28\%$ ); разом з тим дещо зросла й частина студентів-носіїв рівня «нижче середнього» ( $\Delta = +11\%$ ), що пояснюємо переживанням кризи започаткування особистісної зрілості. Однак загалом вплив програми вважаємо позитивним й таким, що пом'якшує процеси переживання студентами другого курсу відповідного перехідного періоду особистісного зростання.

Таблиця 3.8

Відсоткові показники змін впевненості в собі студентів

Дослідницька група	Рівні вираження показника	Кількість носіїв (у %)		Статистика змін
		початок експерименту	кінець експерименту	
Експериментальна (n = 28)	Низький	29	7	-22
	Нижче середнього	—	11	+11
	Середній	36	36	—
	Вище середнього	18	46	+28
	Високий	18	—	-18
Контрольна (n = 26)	Низький	27	23	-4
	Нижче середнього	—	8	+8
	Середній	15	46	+31
	Вище середнього	42	15	-27
	Високий	15	8	-7

Аналіз ефективності програми здійснювався також за показником розвитку довіри «схильність до саморозкриття». Порівняння схильності до саморозкриття студентів експериментальної й контрольної груп виявило, що на початку експерименту її середній рівень в обох дослідницьких групах був майже однаковим (рисunek 3.5).



Рисунок 3.5. Динаміка зміни середнього рівня схильності до саморозкриття у студентів

Розроблена програма в значній мірі була спрямована на підвищення ступеня саморозкриття студентів експериментальної групи як чинника розвитку довіри до викладача. Результати другого діагностичного зрізу свідчать про статистично значуще зростання середнього рівня схильності до саморозкриття у представників експериментальної групи ( $t = 2,461$ ;  $p \leq 0,05$ ), тоді як у студентів контрольної групи спостерігається значне зниження середнього рівня схильності до саморозкриття з високим ступенем статистичної значущості ( $t = -2,850$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Конкретизовані дані щодо змін ступеня вираження схильності до саморозкриття студентів експериментальної й контрольної груп наведені у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Відсоткові показники змін схильності до саморозкриття у студентів

Дослід- ницька група	Рівні вираження показника	Кількість носіїв (у %)		Статистика змін
		початок експери- менту	кінець експери- менту	
Експери- ментальна (n = 28)	Низький	29	7	-22
	Нижче середнього	4	4	—
	Середній	21	18	-3
	Вище середнього	29	54	+25
	Високий	18	18	—
Контро- льна (n = 26)	Низький	27	35	+8
	Нижче середнього	8	27	+19
	Середній	19	15	-4
	Вище середнього	27	15	-12
	Високий	19	8	-11

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої програми, яка мала на меті створення екологічних, психологічно безпечних умов освітньої взаємодії, внаслідок чого й зростала ситуативна схильність до саморозкриття у студентів експериментальної групи. Як видно з таблиці 3.9, серед студентів експериментальної групи значно зменшилася кількість носіїв рівня схильності до саморозкриття «низький» ( $\Delta = -22\%$ ) та водночас

збільшилась кількість носіїв рівня «вище середнього» ( $\Delta = +25\%$ ). Тоді як у контрольній групі спостерігається зростання кількості носіїв рівня «нижче середнього» ( $\Delta = +19\%$ ) та від'ємний серед носіїв рівнів «високий» ( $\Delta = -11\%$ ) й «вище середнього» ( $\Delta = -12\%$ ). Відповідно, маємо підстави вважати, що формувальний вплив спричинив позитивну динаміку у змінах показника схильності до саморозкриття у студентів.

Таким чином, за результатами другого діагностичного зрізу було зафіксовано позитивні зміни у впливових показниках розвитку довіри до викладача у студентів експериментальної групи, що взяли участь в процесі реалізації програми формувального експерименту, порівняно зі студентами контрольної групи, в якій формувальні впливи не реалізовувалися.

З метою оцінювання ефективності програми додатково проводилося рефлексивне опитування студентів щодо розвитку довіри до викладачів протягом семестру навчання. Для проведення опитування було складено відповідну анкету, текст якої наведено у додатку Е.

Студентам експериментальної і контрольної груп пропонувалося анонімно оцінити зміни у ставленні до окремих викладачів, позначивши рівень довіри на початку семестру та наприкінці за шкалою «повна довіра – вибіркова довіра (перевага недовіри) – нейтральне ставлення – перевага довіри – повна довіра». Статистика змін оцінювалася, виходячи з того, що оптимальним рівнем довіри студента до викладача було прийнято рівень «вище середнього». У тексті опитувальника вказувалися дані одинадцяти викладачів, що викладали навчальні курси в опитуваних студентів протягом семестру.

Результати опитування студентів були категоризовані у три групи: група А – спадання, група Б – стабільність, група В – зростання довіри до викладача (таблиця 3.10). За даними таблиці 3.10 бачимо, довіра студентів до викладачів динамічно змінювалася протягом семестру: рефлексивні показники, що відповідають початку семестру та кінцю семестру, відрізняються. За результатами опитування переважає стабільність довіри



студентів до викладачів. Гармонізація довіри студентів спостерігається лише стосовно двох викладачів з одинадцяти досліджуваних: спостерігаємо зменшення кількості носіїв рівнів «повна довіра» і «вибіркова довіра» серед студентів та одночасне збільшення кількості носіїв рівня «перевага довіри».

Таблиця 3.10

Результати рефлексивного опитування студентів  
щодо розвитку довіри до викладачів

Шифр викладача	Початок/ кінець контрольного періоду	Рівні довіри (відсоток від загальної кількості досліджуваних)				
		Повна недовіра	Вибіркова довіра (перевага недовіри)	Нейтральне ставлення	Пере- вага довіри	Повна довіра
Група А (зниження довіри)						
Викладач А.1	початок	—	9	46	36	9
	кінець	—	18	46	27	9
	стат. змін	—	+9	—	–9	—
Викладач А.2	початок	27	9	46	18	—
	кінець	36	18	46	0	—
	стат. змін	+9	+9	—	–18	—
Викладач А.3	початок	9	9	55	—	27
	кінець	9	18	46	—	27
	стат. змін	—	+9	–9	—	—
Викладач А.4	початок	9	—	36	18	36
	кінець	18	—	36	18	27
	стат. змін	+9	—	—	—	–9
Група Б (стабільність довіри)						
Викладач Б.1	початок	—	—	27	73	—
	кінець	—	—	27	73	—
	стат. змін	—	—	—	—	—
Викладач Б.2	початок	—	9	—	18	73
	кінець	—	9	—	18	73
	стат. змін	—	—	—	—	—

Продовження таблиці 3.10

Викладач Б.3	початок	—	—	9	18	73
	кінець	—	—	9	9	82
	стат. змін	—	—	—	–9	+9
Викладач Б.4	початок	—	—	27	55	18
	кінець	—	—	36	36	27
	стат. змін	—	—	+9	–19	+9
Викладач Б.5	початок	—	—	27	46	27
	кінець	—	9	27	27	36
	стат. змін	—	+9	—	–19	+9
Група В (зростання довіри)						
Викладач В.1	початок	9	0	55	9	27
	кінець	0	9	18	18	55
	стат. змін	–9	+9	–37	+9	+28
Викладач В.2	початок	9	18	27	27	18
	кінець	—	9	27	46	18
	стат. змін	–9	–9	—	+19	—

Викладач В.2 протягом семестру проводив навчальні заняття на підґрунті екофасилітативного підходу у відповідності до розробленої програми розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті. Вважаємо, що зафіксована динаміка є оптимальною і підтверджує ефективність реалізованої програми розвитку довіри.

Таким чином, аналіз та порівняння результатів діагностичних зрізів засвідчують доцільність та ефективність формувального впливу. Важливими з точки зору аналізу ефективності програми вважаємо також наші спостереження за студентами експериментальної групи під час проведення формувального етапу експерименту. З перших занять вони активно включалися до групового процесу, проявляли ініціативу та зацікавленість у виборі тем курсу та їх вивченні. Не дивлячись на обмеженість дисциплінарного контролю з боку викладача, з кожним заняттям все більше студентів відмовлялися від сторонніх справ та концентрували свою увагу на предметі вивчення. Очевидно, що можливість працювати над навчальними

завданнями у власному темпі знімала психологічну напругу та створювала умови для покладання на власну систему саморегуляції пізнавальної діяльності. Можливість задавати запитання без осуду з боку викладача або одногрупників, яка забезпечувалася шляхом екологізації групової взаємодії, сприяла надолуженню студентами відставань у вивченні окремих тем курсу. Відбувалася поступова помітна активізація у студентів позиції суб'єкта професійного становлення не тільки на когнітивному й афективному, але й на поведінковому рівні.

Наприкінці кожного заняття студенти охоче надавали зворотній зв'язок викладачу та одногрупникам щодо організації і проведення заняття, що демонструє зростання ситуативної схильності до саморозкриття, спричиненого зокрема відчуттям безпеки й прийняття. Слід зауважити, що студентам технічних спеціальностей в меншій мірі властива схильність до рефлексії, ніж студентам гуманітарних. Тому сама ситуація обговорення ходу заняття та його результатів у технічному університеті незвична. Проте студенти відмічали власний прогрес в опануванні проблемного завдання, пропонували альтернативні підходи до їх розв'язування, охоче демонстрували власні успіхи у вивченні курсу. При цьому всередині групи все більше встановлювалася доброзичлива атмосфера, а будь-яка критика на адресу когось з учасників екологізувалася викладачем-фасилітатором, який своїм прикладом демонстрував ефективність переходу від критичного ставлення до екологічного.

Атмосфера доброзичливості та прийняття, значущості й цінності кожного учасника ПОГ, відсутність критики тощо, за нашими спостереженнями, сприяли розвитку інтернальності студентів: з кожним заняттям вони проявляли все більше відповідальності по відношенню до навчання та власне до самого процесу взаємодії. Крім того, спостерігалися ознаки активізації у студентів мотивації до навчання, підвищення інтересу до вивчення дисциплін.

Суттєвою ознакою зростання довіри до викладача у студентів, на наш погляд, можна вважати й прагнення окремих представників експериментальної групи до спілкування з викладачем на особистісні теми, яке спостерігалось ближче до завершення формувального етапу експерименту. Крім того, деякі студенти звернулися до викладача-фасилітатора за індивідуальною психологічною консультацією.

Розвиток довіри до викладача створював для студентів умови ідентифікації з викладачем як представником професійної спільноти. Довіра сприяла взаємному збагаченню досвіду, надавала підґрунтя для партнерської взаємодії, виступала передумовою реалізації викладачем наставництва у професійному становленні студентів.

Отже, порівняння даних первинного та вторинного діагностичного зрізів експериментальної і контрольної груп засвідчило доцільність та ефективність формувального впливу. Не менш вагомими доказами ефективності програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету вважаємо фіксацію та позитивне оцінювання студентами експериментальної групи власних професійно спрямованих та особистісних змін.

#### **3.4. Рекомендації для викладачів щодо розвитку довіри до них у студентів технічного університету**

Довіра в освітній взаємодії у технічному університеті виконує низку значущих *функцій*, серед яких:

- 1) зняття психологічної напруги, пов'язаної із невизначеністю ситуації взаємодії, відсутністю контролю над нею; потенційною вразливістю суб'єктів взаємодії, їх відкритістю тощо;
- 2) оптимізація психічних станів студентів, які визначаються стресорами навчальної діяльності;

3) активізація у студентів мотивації до навчання, автономності, суб'єктності, креативності тощо;

4) вплив на характер освітньої взаємодії: конструктивність взаємних впливів, взаємних дій, взаєморозуміння, взаємопізнання тощо; формування ситуації рівної взаємодії;

5) вплив на ефективність інформаційного обміну між викладачем і студентами;

6) вплив на процес ідентифікації з викладачем як представником професійної спільноти, на готовність студентів дослухатися до порад і настановлень викладача як професіонала, майбутнього колеги, наставника;

7) вплив на формування у студентів образу довіри у майбутній професійній діяльності;

8) вплив на подальший розвиток довірчих відносин (кумулятивний ефект розвитку довіри).

Зміст рекомендацій для викладачів щодо розвитку довіри до них студентів у процесі фахової підготовки у технічному університеті впливає з результатів розробки та апробації програми, описаної вище.

Розвиток довіри студентів до викладача у технічному університеті відбувається на тлі екологізації освітньої взаємодії зокрема та освітнього середовища в цілому. *Передумови* екологізації освітньої взаємодії з метою розвитку у студентів довіри до викладача впливають з положень Кодексу екологічності [125] та умов екологізації освітнього простору і визначаються усвідомленням того, що:

1) студенти є суб'єктами власної навчальної діяльності; вони визначають індивідуальні траєкторії професійного саморозвитку під час навчання;

2) студенти володіють усіма необхідними ресурсами для досягнення мети професійного саморозвитку; залучення викладача – частина індивідуальної стратегії професійного розвитку студентів;

3) створення ситуації співробітництва – необхідна умова для реалізації освітньої взаємодії, під час якої студенти і викладач об'єднані спільними метою та завданнями, що впливають із завдань фахової підготовки майбутніх інженерів: у процесі освітньої взаємодії відбувається розвиток професійних компетенцій студентів, а також розвиток компетенцій викладача; з точки зору професійного розвитку, процес взаємодії є перехідним і пов'язаний з високим ступенем невизначеності для всіх учасників взаємодії;

4) управлінська функція викладача реалізується у його активному прагненні до порозуміння із студентами, до врахування та узгодження позицій кожного суб'єкта освітньої взаємодії;

5) будь-які негативні явища в освітній взаємодії (конфлікти, непорозуміння тощо) несуть у собі потенціальну можливість для виходу на новий виток взаємодії, а тому вимагають вирішення в екофасилітативній логіці;

6) прояв довіри до себе як та до інших суб'єктів взаємодії як до частин єдиної системи, що саморозвивається, – невід'ємна умова екологізації освітнього простору. Це вже було, треба десь прибрати

Рекомендації щодо розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті означені у двох векторах – педагогічному та психологічному.

*Педагогічні аспекти розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету включають такі позиції:*

1) Організація вступної частини (перша зустріч):

- першу зустріч із студентами в межах взаємодії із вивчення навчального курсу рекомендується розпочати із знайомства: представитися, розповісти про свою професійну кваліфікацію, хобі тощо, а також запропонувати студентам представитися й сказати кілька слів про себе (розкриття викладачем формальної і неформальної інформації про себе та

запрошення до діалогу створює атмосферу доброзичливості, підґрунтя для формування довіри);

- під час організаційної зустрічі рекомендується висвітлювати перелік тем і структуру курсу, орієнтувати студентів у методичних і дидактичних матеріалах до вивчення курсу, електронних джерел, де вони розміщені, контактів для організації дистанційної взаємодії із викладачем у разі потреби тощо;

- рекомендується проговорити та узгодити із студентами «правила» взаємодії, порядок проведення занять, систему оцінювання тощо.

2) Рішення про вибір теми для вивчення на поточному занятті рекомендується приймати колегіально – разом із студентами: розподіл відповідальності за процес вивчення теми активізує автономність студентів, що підвищує мотивацію.

3) Розподіл відповідальності також впливає на відвідуваність занять; відсутність контролю за відвідуваністю з боку викладача створює ситуацію довіри до студентів, підвищує усвідомленість та відповідальність студентів за результати навчання.

4) Лекційні заняття рекомендується проводити у формі діалогу, спонукаючи студентів до обговорення і дискусій.

5) Практичні заняття, комп'ютерні практикуми, лабораторні роботи рекомендується проводити у форматі групового екофасилітативного супроводу, при цьому:

- організовувати навчання через практику (під час занурення у практику розв'язування навчальних завдань відбувається актуалізація та осмислення теоретичного матеріалу, здобутого на лекціях та з інших джерел інформації);

- відмовлятися від системи «виклику до дошки», надаючи студентам можливість самотійно виявляти бажання публічно розв'язувати завдання, доповідати тощо;

- коментувати дії студента під час публічного розв'язування завдання, відслідковуючи логіку групового процесу; запитаннями залучати до обговорення інших учасників групи;

- займати позицію спостерігача (викладач відмовляється від позиції експерта і виступає рівноправним учасником групового процесу із вирішення навчальних завдань, надаючи групі можливість самоорганізуватися навколо проблемного навчального завдання).

6) Проведення контрольних заходів є зовнішньо обумовленою, тобто обов'язковою частиною освітньої взаємодії; при цьому організовувати контрольні заходи рекомендується із попереднім узгодженням зі студентами форм та порядку проведення контролю (узгодження «правил»);

7) Систему та принципи оцінювання повинні стосуватися не особистості студента, а його успішності; рекомендується протягом всього часу взаємодії нагадувати студентам критерії оцінювання, обґрунтовувати й узгоджувати із студентами рейтингові оцінки, а у випадку незгоди студентів надавати можливість її підвищення.

*Психологічні аспекти розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету включають такі позиції:*

1) Загальний рекомендований підхід до організації освітньої взаємодії:

- дотримання принципів, визначених як передумови екологізації освітнього середовища;

- перехід від критичного мислення до екологічного;

- перехід від директивного управління навчанням до екологічного супроводу навчальної діяльності студентів, з елементами директивного стилю як ситуативно обумовленого та такого, що не суперечить логіці освітньої взаємодії.

2) Проведення організаційної зустрічі:



- першу зустріч із студентами в межах вивчення навчального курсу рекомендується розпочинати із знайомства, в процесі якого рекомендується усвідомлено демонструвати конгруентність, саморозкриття, довіру;

- під час першої зустрічі рекомендується налагодити «рапорт» із групою, сприяти створенню у групі атмосфери психологічної безпеки та рівної взаємодії;

- під час установчої зустрічі рекомендується об'єднатися із студентами до проблемно-орієнтованої групи для вирішення макрозавдань вивчення дисципліни.

3) Активізувати мотивацію студентів до навчання рекомендується шляхом розподілу відповідальності між викладачем і групою за постановку й вирішення навчальних завдань, а також результати навчання студентів; шляхом спонукання студентів до автономності на шляху професійного становлення.

4) Вибір теми для вивчення на поточному занятті рекомендується здійснювати, виходячи з когнітивних особливостей процесу пізнання групи в цілому та кожного студента зокрема; під час проведення групових занять рекомендується підтримувати всередині групи когнітивну емпатію.

5) Комунікативну взаємодію із студентами на макрорівні рекомендується організовувати, виходячи із позиції партнерства, взаємної поваги, врахування та узгодження позицій кожного; на мікрорівні (у процесі проведення навчального заняття) рекомендується утримуватися від експертної позиції, надаючи перевагу саморегуляції та самоорганізації групи; з метою активізації суб'єктності й автономності студентів рекомендується утворювати проблемно-орієнтовані групи із вирішення навчальних завдань під час кожного заняття; при цьому викладач постає не експертом, а частиною групового процесу, а студенти залучаються до процесу за власними бажанням та готовністю.

6) У процесі проведення занять рекомендується сприяти формуванню психологічно безпечного середовища, де панує атмосфера прийняття, є місце

для прояву емоцій, емоційної емпатії, як студентами, так і викладачем; варто пам'ятати, що суб'єктами освітньої взаємодії є живі люди, а можливість проявляти конгруентність сприяє розвитку довіри.

7) Контрольні заходи як невід'ємну частину освітнього процесу рекомендовано проводити в атмосфері виправданої вимогливості, доброзичливості, з попереднім узгодженням із студентами умов і форм їхнього проведення та оцінювання результатів; рекомендується дотримуватися правила безоціночних суджень по відношенню до особистості студента та оцінювати його успіхи у навчанні.

8) Вияв викладачем довіри до студентів сприяє розвитку довіри у відповідь, а отже викладачам рекомендовано надавати студентам «кредит» довіри (авансування довірою), керуватися профіцитарним підходом по відношенню до студентів, до себе та самої ситуації взаємодії.

Зазначені рекомендації покликані сприяти розвитку у студентів технічного університету довіри до викладача. Доведено, що вони створюють психолого-педагогічне підґрунтя для формування та розвитку у студентів довірчого ставлення до викладача.

### **Висновки до розділу 3**

У третьому розділі викладено опис організаційно-методичних засад формувального експерименту, проведено огляд психолого-педагогічної програми розвитку довіри студентів технічного університету до викладача, проаналізовано ефективність реалізації програми. За положеннями третього розділу роботи можна зробити такі висновки:

1. Оскільки розвиток довіри студентів до викладача у технічному університеті здійснюється в контексті освітньої взаємодії, то програма розвитку довіри включає два напрями спрямованих впливів – по відношенню до викладачів та по відношенню до студентів, а її зміст впливає з проблем щодо розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті, які

було виявлено на констатувальному етапі дослідження. Робота з викладачами передбачала проведення семінарів з підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного університету і реалізована в екофасилітативному підході. Підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів сприяло трансформаціям їхніх індивідуальних стилів педагогічної діяльності з метою подальшого розвитку довіри студентів до них. Робота із студентами щодо розвитку в них довіри до викладача здійснена безпосередньо викладачем в освітньому процесі шляхом створення умов навчання, сприятливих для розвитку у студентів довіри до себе, самоприйняття, впевненості у собі та схильності до саморозкриття.

2. Аналіз результатів апробації програми виявив динаміку значущих показників розвитку довіри у студентів експериментальної та контрольної груп, а саме: впевненості у собі, самоприйняття, довіри до себе та схильності до саморозкриття. Виявлена динаміка засвідчила, що ефективними напрямками реалізації програми є формування у студентів позитивного змісту Я-концепції та комунікативних характеристик шляхом екологізації освітньої взаємодії. Доведено дієвість спрямованих зовнішніх впливів на динаміку формування Я-концепції студентів через створення умов екологізованого освітнього простору, сприятливих для зростання впевненості у собі, самоприйняття, довіри до себе. Паралельно з покращенням характеристик змісту Я-концепції у студентів експериментальної групи зріс рівень схильності до саморозкриття, динаміка якого підтвердила доцільність цілеспрямованого психологічного супроводу для розвитку довіри студентів до викладача. Реалізація програми розвитку довіри в експериментальній групі дала змогу пом'якшити переживання студентами перехідного періоду, пов'язаного із започаткуванням особистісної зрілості, та зміцнити довірчі відносини і партнерство між студентами і викладачем.

3. Шляхом аналізу самозвітів учасників експериментальної групи з'ясовано, що спрямована екологізація освітнього середовища під час реалізації програми формувального впливу сприяла розвитку суб'єктності та

активізації мотивації до навчання у студентів на шляху їхнього професійного становлення. Співставлення результатів другого діагностичного зрізу у експериментальній та контрольній групах виявило впливовість психологічного супроводу розвитку довіри до викладача у студентів, втіленого у програмі формувального впливу, що підтвердує доречність екологізації освітнього простору як напрямку реалізації особистісної парадигми та екофасилітативного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх інженерів.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [102], [103], [106], [107], [108], [110], [112], [113], [114], [115], [117].

## ВИСНОВКИ

На підставі здійсненого теоретико-методологічного аналізу й емпіричного дослідження проблеми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету зроблено такі висновки:

1. За результатами теоретичного аналізу довіри як психологічної категорії встановлено, що довіра є основою будь-якої взаємодії та проявляється у ставленні до іншого, до себе та до світу. Довіра тлумачиться як суб'єктний феномен, специфічне ставлення до суб'єкта взаємодії, яке виявляється у переживанні його актуальної значущості та апріорної безпечності. Встановлено, що довірче ставлення розвивається в умовах ситуації довіри, виникненню якої передують невизначеність, вразливість, відсутність контролю, відкритість суб'єктів взаємодії. Психологічне ставлення довіри характеризується такими структурними одиницями, як когнітивний компонент, що містить уявлення про себе, іншого та умови взаємодії, а також очікування від партнера; емоційний компонент, який включає емоційні оцінки себе, іншого та умов взаємодії; поведінковий компонент, що передбачає готовність до певних дій по відношенню до себе, іншого та умов взаємодії. Ці структурні компоненти знаходяться у стані динамічного взаємозв'язку і визначають три рівні довіри особистості іншим людям: високий, середній, низький. Психологічними чинниками довіри визначено сукупність значущих зовнішніх і внутрішніх рушійних сил, причин її становлення й розвитку.

2. Обґрунтовано, що довіра відіграє значущу роль в освітній взаємодії студентів і викладачів, суттєво визначаючи ефективність цієї взаємодії. Розроблена структурно-процесуальна модель розвитку довіри студентів до викладача у технічному університеті містить етапи розвитку, суб'єктні вектори та структурні компоненти довіри, а також зовнішні та внутрішньоособистісні її чинники. До зовнішніх чинників розвитку довіри віднесено її соціальний престиж, політику ЗВО, комунікативний стиль,

професіоналізм і авторитетність викладача; група внутрішньоособистісних чинників об'єднала у собі довіру студентів до себе і до інших, локус суб'єктивного контролю, самоставлення, автономність, конформність, схильність до саморозкриття, особистісні настановлення щодо значущості довіри та попередній досвід освітньої взаємодії. Платформою для розвитку довіри студентів до викладача визначено освітнє середовище, в якому відбувається процес фахової підготовки майбутніх інженерів, а підґрунтям розвитку довіри постає партнерська взаємодія між студентами і викладачем. Результативний компонент моделі містить сприятливі наслідки довірчого ставлення викладачів і студентів.

3. Дослідження проявів довіри студентів технічного університету до викладача виявило суперечність між значущістю довірчого ставлення та середніми показниками довіри до педагога ЗВО та самого себе. Встановлено факторну структуру розвитку довіри студентів до викладача, яка включає такі структурні елементи, як зміст Я-концепцій студентів, комунікативні характеристики студентів, професіоналізм діяльності викладача, критичність мислення студентів, авторитетність викладача, міжособистісні відносини студентів і викладача та фасилітація викладачем навчальної діяльності студентів. Встановлено, що оптимальний рівень довіри студентів до викладача характеризується перевагою довіри над недовірою. З'ясовано, що довіра студентів до викладача має значний вплив на інтерес до вивчення дисципліни, на сприймання та розуміння навчального матеріалу та на психологічне самопочуття під час занять. Виявлено вікову динаміку прояву у студентів технічного університету довіри до себе, а також впливів довіри до викладача на психологічне самопочуття під час занять та на врахування ними настанов і вимог викладача.

4. Апробація розробленої програми формувального впливу засвідчила, що розвиток довірчого ставлення суб'єктів вищої освіти відбувається за двома провідними напрямками: підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів та супровід навчальної діяльності

студентів. Доведено дієвість екофасилітативного супроводу переосмислення викладачами власних педагогічних стереотипів та оновлення індивідуальних стратегій педагогічної діяльності. Підтверджено гіпотезу, згідно з якою спрямована екологізація освітнього середовища фахової підготовки майбутніх інженерів створює умови для розвитку довіри студентів до викладача. Відстежено підвищення її рівня у студентів за рахунок зростання показників самоприйняття, довіри до себе, впевненості у собі, схильності до саморозкриття. Доведено дієвість механізму зовнішнього керування динамікою змістом Я-концепції та комунікативних характеристик студентів через екологізацію освітнього середовища, в якому відбувається фахова підготовка майбутніх інженерів, органічне формування у студентів настановлень щодо партнерства із викладачем, активізацію автономності й суб'єктності студентів, посилення фахово-орієнтованої мотивації до навчання, розвиток почуття відповідальності щодо перебігу та результатів професійного становлення.

Вивчення психологічних чинників оптимізації довіри викладачів технічного університету до студентів, розробка практик психологічної допомоги та самодопомоги педагогам технічного ЗВО на шляху професійного зростання в аспекті розвитку довірчих відносин із студентами є *перспективними напрямками* подальших досліджень.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акопов Г. В. Имплицитность доверия и созерцания в интерсубъектном общении: концепция А. У. Хараша. *Психология общения и доверия: теория и практика* : сб-к матер. междунар. конф. Москва, 2014. С. 17-20.
2. Алексеева А. Ю. Основные элементы и структура межличностного доверия. *Социологический журнал*. 2009. № 3. С. 22-41.
3. Алишев Т. Б. Основные теоретические подходы к интерпретации феномена доверия в социологии. *Ученые записки Казанского университета*. 2009. Т. 151, Кн. 5, Ч. 1. С. 34-39.
4. Алтухова А. А. Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Барнаул, 2004. 203 с.
5. Альбуханова-Славская К. А., Гордиенко Е. В. Представления личности об отношениях к ней значимых других. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 5. С. 38-47.
6. Аметов И. Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Шуя, 2004. 204 с.
7. Антоненко И. В. Социально-психологическое исследование феномена доверия : дис. ... док. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 315 с.
8. Антоненко И. В. Социально-психологическое содержание феномена доверия. *Социальный психолог*. 2003. № 2(6). С. 40-54.
9. Астанина Н. Б. Развитие представлений о доверии как психологическом феномене в зарубежной науке. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2010. Т. 16, № 1. С. 12-18.
10. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*. 1984. № 3. С. 152-162



11. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста М, 2003. 123 с.
12. Бардьер Г. Л, Рамазан И. В., Чередникова Т. В. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев – Санкт-Петербург: Вирт; Дорваль, 2000. – 96 с.
13. Белянин А. В., Зинченко В. П. Доверие в экономике и общественной жизни. Москва : Фонд «Либеральная миссия», 2010. 164 с.
14. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
15. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные психологические труды. Изд. 2-е, перераб. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
16. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва, 1969-1978.
17. Бондаренко А., Петкова Т. 100 бесед с психологом. Киев : Ін Юре, 2019. 636 с.
18. Бонецький О. О. Взаємозв'язок економічної довіри з іншими видами довіри. *Технологічний аудит та резерви виробництва*. 2013. № 6/3(14). С. 4-7.
19. Бордовская Н. В. Педагогика : уч. Пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 304 с.
20. Бубер М. Два образа веры : пер. с нем. / под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. Москва : Республика, 1995. 464 с.
21. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 517 с.
22. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.
23. Веселов Ю. В. Экономика и социология доверия. Санкт-Петербург : Социологическое об-во им. М. М. Ковалевского, 2004. 190 с.

24. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2005. № 7. С. 65-70.
25. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
26. Возна В. Психологічні особливості ціннісного ставлення до професійної діяльності у майбутніх спеціалістів творчих професій. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2015. Вип. 2. С. 116-123.
27. Волянчук Н. Ю. Довіра як психологічна детермінанта безпеки особистості. *Актуальні проблеми модернізації законодавства та освіти в умовах євроінтеграційного поступу України* : матер. міжнар. науково-практ. конф. Чернігів, 2016. С. 53-54.
28. Ворожбит С. А. Почуття довіри як чинник соціально-психологічної адаптації студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 22 с.
29. Ворожбит С. А. Психолого-педагогічні рекомендації з підвищення почуття довіри серед студентів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2007. Вип. 49. С. 28-34.
30. Ворожбит С. А. Соціально-психологічні функції явища довіри. *Соціальна психологія*. 2006. № 5. С. 56-63.
31. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
32. Гёррис А. Вера и неверие с точки зрения психоанализа. *Символ*. 1986. № 1. С. 86-118.
33. Гидденс Э. Последствия современности : пер. с англ. / под ред. Г. К. Ольховикова, Д. А. Кибальчича, Т. А. Дмитриева. Москва : Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. 352 с.

34. Говир Т. Недоверие как практическая проблема. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. 1994. Сер. 11, № 3. С. 94-98.
35. Головка Н., Балашова С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу як складова навчально-виховного процесу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2017. № 2 (6). С. 21-24.
36. Голубь О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Ростов-на-Дону, 2004. 199 с.
37. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
38. Гоч Р. Чинники довіри: концептуалізації та гіпотези. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2013. № 3. С. 45-72.
39. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2009. 21 с.
40. Давидова О. В. Психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 246 с.
41. Давыденко В. А., Ромашкин Г. С. Факторная структура параметров личностного и институционального доверия (опыт эмпирического анализа). *Terra Economicus*. 2010. Том 8, № 3. С. 134-142.
42. Дворянов А. А. Доверие в системе социального управления : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. социол. наук : 22.00.08. Москва, 2006. 26 с.
43. Дворянов А. А. Социальные функции доверия. *Регион: экономика и социология*. 2006. № 4. С. 130-141.
44. Джонсон Д. Встановлення та збереження довіри. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 6. С. 22-29.

45. Диагностика здоровья / под. ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 950 с.
46. Донцов А. И., Перельгина Е. Б., Зотова О. Ю., Мостиков С. В. Доверие как фактор психологической безопасности в межнациональном взаимодействии. *Социальная психология и общество*. 2018. Том 9, № 2. С. 21-34.
47. Дорофеев В. А. Доверие в системе «учитель – ученик» при разных стилях педагогического руководства. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион общественные науки. Приложение*. 2005. № 7. С. 112-120.
48. Дорофеев В. А. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического руководства : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.07. Ростов-на-Дону, 1999. 20 с.
49. Дубініна О. М. Довіра та вимогливість суб'єктів педагогічної взаємодії як специфіка математичної підготовки студентів за напрямом «Програмна інженерія». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38 (91). С. 509-515.
50. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 141 с.
51. Ежевская Т. И. Автономность как личностный ресурс информационно-психологической безопасности. *Ученые записки ЗабГУ. Серия «Педагогические науки»*. 2011. № 5. С. 132-136.
52. Ерофеева М. А. Общие основы педагогики : конспект лекций. Москва : Высш. образование, 2006. 87 с.
53. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. 2-е изд., испр. Москва : Астрель : АСТ, 2005. 636 с.
54. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 205 с.

55. Ждан А. Н. История психологии: от Античности до наших дней: учебник для вузов. Изд. 8-е, испр. и доп. Москва : Академический проект, Трикста, 2008. 576 с.

56. Журавлев А. Л. Психологическое и социально-психологическое пространство личности и группы: понимание, виды и тенденции исследования. *Психологический журнал*. 2010. Т. 31, № 3. С. 5-17.

57. Журавлев А. Л., Сумарокова В. А. Доверие предпринимателей к разным видам организаций: региональные и половые различия. *Ученые записки ИМЭИ*. Млсква : Институт Мировой экономики и информатизации. 2012. Том 2, № 1. С. 34-42.

58. Журавлева Л. А., Сумарокова В. А. Особенности доверия и недоверия у студентов экономических вузов. *Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика»*. 2014. № 3. С. 60-65.

59. Журавлева Л. А. Связь общительности личности и доверия к людям : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. Наук : 19.00.01. Москва, 2004. 24 с.

60. Заболотная Г. М. Феномен доверия и его социальные функции. *Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика»* 2003. № 4-5. С. 79-85.

61. Закон України «Про освіту» : від 18 червня 2020 року N 725-IX. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html) (дата звернення: 21.09.2020).

62. Захарова Е. Н. О компетентностном подходе в образовательной деятельности. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2012. № 1.

63. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

64. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34-42.

65. Зинченко В. П. Психология доверия : 2-е исправленное и дополненное издание. Самара : Издательство СИОКПП, 2001. 104 с.
66. Зливков В. Л. Психолого-педагогічні технології розвитку автономії учнів і студентів в контексті інтеграційного підходу. *Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти* / кол. авт.; під ред. С. Б. Кузікової, Г. Є. Улунової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 72-88.
67. Зливков В. Л. Теоретичне моделювання суб'єкт-суб'єктного підходу в гуманітаризації освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 3 (29). С. 156-162.
68. Ильин Е. П. Психология доверия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 288 с.
69. Калмыкова О. И. Соотношение психологической дистанции и доверия в психологии личности. *Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития*. 2001. С. 123-128.
70. Карамушка Л. М. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту. *Освіта і управління*. 2002. Том 5, № 4. С. 41-57.
71. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
72. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 411 с.
73. Кодекс честі Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут». 2015. URL: <https://kpi.ua/files/honorcode.pdf> (дата звернення: 16.09.2020).
74. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. С. 18.
75. Кожем'якіна О. М. Довіра в сучасному соціумі. *Вісник Інституту економіки та прогнозування*. 2011. С. 48-53.

76. Кокарева А. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі інженеріно-технічної освіти України. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2018 № 12. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/13218> (дата звернення: 08.09.2020).
77. Кокур О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ, 2012. 200 с.
78. Кон И. Дружба. 4-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 330 с.
79. Кондрашова Р. Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2007. 18 с.
80. Кононець М. О. Феномен довіри в ментальних репрезентаціях студентів технічного університету. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2015. Вип. 3. С. 77-85.
81. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции. *Педагогическое образование*. 2007. № 1. С. 73-82.
82. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1969. 376 с.
83. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
84. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини : навчальний посібник. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/25834> (дата звернення 03.09.2020).
85. Кравець Н. М. Аналіз основних напрямків вивчення довіри як соціально-психологічного феномена. *Науковий вісник ЛДУВС : зб. наук. праць*. Львів : ЛьвДУВС, 2011. Вип. 1. С. 56-67.

86. Кравець Н. М. Довіра до себе – суб'єктивний феномен особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології . Київ : Міленіум, 2011. Вип. 26 (29). С. 201-208.

87. Кравченко В. Ю. Довіра як прояв афіліативної потреби особистості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 27 с.

88. Краевский В. В. Общие основы педагогики : Учеб. для студ. высш. пед.. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

89. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. Москва : Когито-Центр, 1998. 216 с.

90. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

91. Кузнецова Ю. С., Балакирева Е. И. Доверие в диалогических отношениях педагога и обучающегося. Известия волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 8 (103). С. 10-15.

92. Кузьмін О. Є., Бонецький О. О. Довіра як економічна категорія. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. Вип. 20, № 2. С. 100-104.

93. Кулешов Д. В. Социально-психологические факторы доверия к вузу потребителя образовательных услуг : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2011. 22 с.

94. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. Москва : Изд-во «Институт психологи РАН», 2008. 564 с.

95. Купрейченко А. Б. Социально-психологические функции доверия и недоверия в жизнедеятельности человека. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2005. Т. 11, № 3. С. 48-55.



96. Купрейченко А. Б., Табхарова С. П. Критерии доверия и недоверия личности другим людям. *Психологический журнал*. 2007. №2. С. 55-67.

97. Лашко Е. В. Взаимосвязь интернальности и доверия студентов технического вуза. *Инновации в современном мире* : сборн. статей по матер. XX Междунар. заочн. научно-практ. конф. Москва, 2013. С. 159-164.

98. Лашко Е. В. Исследование взаимосвязи саморегуляции и доверия в контексте процесса подготовки специалистов приборостроительной отрасли. *Приборостроение – 2015* : материалы 8-й Междунар. научно-техн. конф. Том 2. Минск : БНТУ, 2015. С. 206-208.

99. Лашко Е. В. Исследование уровня социального доверия у студентов технического вуза. *Потенціал розвитку науки в першій чверті XXI століття* : збірник наук. праць Міжнар. конф. Київ, 2013. Ч. II. С. 120-122.

100. Лашко О. В. «Довірчий профіль» викладача вищого навчального закладу. *Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя* : зб. статей учасників XX Всеукр. наук.- практ. конф. Запоріжжя, 2013. Т. 1 «Науки гуманітарного циклу». С. 44-46.

101. Лашко О. В. Вікові особливості прояву довіри студента до викладача у технічному університеті. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2020. Вип. 13, Т. 2, С. 81-86.

102. Лашко О. В. До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць конф. Вип. 16 (59). Рівне, 2017. С. 93-95.

103. Лашко О. В. До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVI Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2017. С. 126.

104. Лашко О. В. Довіра між студентом і викладачем як чинник успішного вивчення фундаментальних дисциплін. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*. 2015. Том XIII, Вип. 2 (36), С. 243-250.

105. Лашко О. В. Довіра між студентом і викладачем як чинник успішного вивчення фундаментальних дисциплін. *Научные исследования современности : сб-к научн. трудов по матер. Междунар. научно-практ. конф.* Киев : НАИРИ, 2014. С. 21-23.

106. Лашко О. В. Досвід застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять для студентів технічної спеціальності. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матер. Всеукр. конф. з міжнар. участю.* Київ, 2018. С. 131-134.

107. Лашко О. В. Екопсихологічні технології в організації освітнього процесу у технічному ВНЗ. *Приладобудування: стан і перспективи : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ, 2018. С. 145-146.

108. Лашко О. В. Застосування сучасних методів психолого-педагогічного супроводу в організації навчальних занять для майбутніх інженерів з приладів і систем контролю та діагностики. *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі : матер. 2-гої наук.-техн. конф. з міжнар. участю.* Люблін, Польща, 2018. С. 27-30.

109. Лашко О. В. Окремі аспекти розробки навчальних програм для студентів спеціалізації «неруйнівний контроль, технічна діагностика». *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі : матер. 3-ї наук.-техн. конф. з міжнародною участю.* Київ, 2019. С. 32-38.

110. Лашко О. В. Особливості гуманізації вищої технічної освіти при підготовці фахівців з неруйнівного контролю. *Приладобудування: стан і*

перспективи : зб. тез доповідей XV Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2016. С. 159.

111. Лашко О. В. Особливості довіри і саморегуляції студентів технічного вищого навчального закладу. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : зб. наук. праць. Суми, Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 148-152.

112. Лашко О. В. Принципы экологичности в образовательном процессе при подготовке специалистов технического университета. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (58), Issue 133, 2017. P. 20-23.

113. Лашко О. В. Програма розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2020. Вип. 18, Т. 2, С. 77-82.

114. Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців з неруйнівного контролю в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. *Сучасні прилади, матеріали і технології для неруйнівного контролю і технічної діагностики машинобудівного і нафтогазопромислового обладнання* : зб. матер. доповідей Восьмої міжнар. наук.-техн. конф. Івано-Франківськ, 2017. С. 70-72.

115. Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід процесу формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців технічної галузі. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2017. С. 71-72.

116. Лашко О. В. Роль высшего образования в создании интеллектуального потенциала государства в условиях стремительного научно-технического прогресса. *Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті болонського процесу* : тези доповідей VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Політехніка, 2007. С. 46-48.

117. Лашко О. В. Формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців з неруйнівного контролю. *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 1-шої наук.-техн. конф. з міжнар. участю. Люблін, Польща, 2017. С. 49-52.

118. Лашко О. В. Функції довіри у взаємодії «студент-викладач» у технічному ВНЗ. *Перспективні напрямки української науки* : збірник статей учасників XXII Всеукр. наук.-практ. конф. Т. 1 «Науки гуманітарного циклу». Запоріжжя, 2013. С. 28-29.

119. Лашко О. В. Чинники розвитку довіри у технічному університеті. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XIX Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2020. С. 128-129.

120. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования : теория и практика. Москва, 2002. 59 с.

121. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Академия, 2004. 352 с.

122. Ложкин Г. В., Волянчук Н. Ю. Педагогическая деятельность и ее регуляторы. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2014. № 3. С. 3-15.

123. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. Москва : Владос, 2001. 245с.

124. Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации. *Childhood & Philosophy*. Рио-де-Жанейро, 2008. Т. 4, № 7. С. 173-192.

125. Лушин П. В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности. *Психотерапия*. Киев, 2013. Т. 10, № 130. С. 8-12.

126. Лушин П. В. Когда хаос и неопределенность внутри: VUCA-люди. Теория и практика психотерапии. 2016. Том №, № 11. С. 2-4.

127. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
128. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период: как выживать, когда все рушится? Киев : Науковий світ, 2007. 2-е изд. 207 с.
129. Лушин П. В. Психология личностного изменения : дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.01. Киев, 2003. 431 с.
130. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография. Киев : ООО «Оріяна», 2013. 296 с.
131. Лушин П. В. Экологичность психотерапевтического воздействия. *Актуальні проблеми психології* : зб. наукових праць Інституту психології ім. ГС Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2005. С. 193-199.
132. Лушин П. В. Экология образовательного пространства: профицитарный подход. *Післядипломна освіта в Україні*. Киев, 2012. № 1. С. 20.
133. Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность. *Журнал практикующего психолога*. 2008. № 14. С. 95-104.
134. Любимов А. Ю. Мастерство коммуникации. Санкт-Петербург, 2003. 222 с.
135. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 688 с.
136. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДІП, 1990. 239 с.
137. Максименко С. Д., Ложкин Г. В., Колосов А. Б. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 12. С. 1-10.
138. Максименко С. Д., Прокоф'єва О. О., Царькова О. В., Кочкурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. 2015. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

139. Макух О. Є. Довіра як атрибут громадянського суспільства: комунікативний аспект. *Вісник НТУУ «КПІ»*. 2014. Вип. 2 (22). С. 85-89.
140. Маркова О. В. Уровень доверия как профессионально значимая характеристика личности будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Самара, 2002. 154 с.
141. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : ЕВРАЗИЯ, 1999. 344 с.
142. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании. *Педагогическое мастерство* : материалы II Междунар. науч. конф. Москва, 2012.
143. Медунецкий В. М., Силаева К.В. Методология научных исследований : учебное пособие. Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2016. 55 с.
144. Мельников В. И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2012. № 1. С. 45-60. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2012-1/4-melnikov.pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
145. Мерлин В.С. Динамика нервно-психического напряжения в зависимости от динамики доминанты. *Механизмы доминанты*. 1967. № 12. С. 41-47.
146. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. 3-е изд., дополн. и испр. Москва : Прайм-Еврознак, 2002. 672 с.
147. Міщенко А. Б. Довіра як чинник легітимації влади. *Трибуна*. 2009. № 1-2. С. 30-31.
148. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
149. Мясищев В. Н. Психология отношений : избранные психологические труды. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 368 с.

150. Надольний М. Рушійні сили історії. *Філософський енциклопедичний словник* / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
151. Наследов А. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 400 с.
152. Настольная книга практического психолога / сост. С. Т. Посохов, С. Л. Соловьев. Москва : АСТ: Хранитель; Санкт-Петербург : Сова, 2008. 671 с.
153. Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України. *Концепція забезпечення якості вищої освіти України*. URL: [http://dovira.eu/QA\\_concept.pdf](http://dovira.eu/QA_concept.pdf) (дата звернення: 11.09.2020).
154. Никоненко Л. В. Довіра студентів до політико-правового інформування в умовах освітнього середовища. *Проблеми політичної психології*. 2017. Вип. 6. С. 183-195.
155. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. *Психология межличностного познания*. / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Педагогика, 1981. С. 80-92.
156. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 192 с.
157. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Москва : Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
158. Олпорт Гордон Виллард. Становление личности. Избранные труды : веб-сайт. URL: <https://e-libra.me/read/410365-stanovlenie-lichnosti-izbrannye-trudy.html> (дата обращения: 04.09.2020).
159. Олышанский Д. В. «Кредит доверия» как политическая, идеологическая и психологическая проблема. *Этика успеха*. 1996. Вып. 7. С. 133-142.
160. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / отв. ред. А. С. Белкин. Екатеринбург, 1995. С. 4.
161. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения. Москва : Смысл, 1993. 32 с.

162. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. / под ред. С. А. Смирнова. 8 изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 512 с.

163. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.

164. Перлз Ф. С. Опыты психологии самопознания / пер. с англ. М. Папуша. Луганск : Гиль-Эстель, 1993. 240 с.

165. Пигина О. М. Детерминанты доверия в имидже политика : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.11. Киев, 2009. 21 с.

166. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефовичус Т. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.

167. Підбуцька Н. В. Психологічні властивості особистості майбутнього інженера : монографія. Харків : Щедра садиба плюс, 2013. 114 с.

168. Підбуцька Н. В. Психологічні особливості інженерної діяльності. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2016. Вип. 1, том 2. С. 101-105.

169. Підбуцька Н. В. Психологічні аспекти становлення професіоналізму майбутнього фахівця: модель та структура. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 4. С. 41-51.

170. Платонов К. К. Глоточкин А. Д. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.

171. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ Філ-студія, 2006. 272 с.

172. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посібник. Вид. 3-тє, виправ. Суми : Університетська книга, 2010. 352 с.



173. Положення про організацію освітнього процесу в КПІ ім. Ігоря Сікорського / за заг. ред. Ю. І. Якименка. Київ : КПІ ім. І. Сікорського, 2020. URL: [https://document.kpi.ua/files/2020\\_7-124.pdf](https://document.kpi.ua/files/2020_7-124.pdf) (дата звернення: 17.09.2020).

174. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. 2-е изд., доп. и испр. Москва : Наука, 1979. 232 с.

175. Протасов А. Г. Особливості професійної підготовки фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики у вищому навчальному закладі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2006. № 13. С. 96-99.

176. Протасов А. Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики на компетентнісній основі. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010. 238 с.

177. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников : метод. пособие / М. В. Привезенцев, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева и др. Москва : Альфа-М, 2007. 150 с.

178. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты : монография. Сургут : РИО СурГПУ, 2013. 245 с.

179. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

180. Психология профессионального развития: методология, теория, практика : коллективная монография / под. ред. Э. Ф. Зеера. Москва : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 159 с.

181. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник / за ред. О. І. Бондарчук. Київ, 2014. 194 с.

182. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід : монографія / за ред. В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 259 с.

183. Пухарева Т. С. Психологические особенности доверия к себе и к другим у будущих юристов на этапе профессионального обучения в вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.07. Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2011. 21 с.

184. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 1. С. 15-22.

185. Радчук Г. К., Адамська З. М. Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Том. 43, Вип. 1: Психологія. С. 130-138.

186. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Збірник наукових праць. Київ, ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, № 1. С. 3-19.

187. Радчук Г. К. Суб'єктна позиція студента як чинник попередження кризи професійної ідентичності майбутнього фахівця. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія* / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 337–357.

188. Радчук Г. К. Субъектность студента в образовательной среде высшего учебного заведения. *The 5th International scientific and practical conference “Topical issues of the development of modern science”* (January 15-17, 2020). Publishing House “ACCENT”, Sofia, Bulgaria. 2020. P. 782-791.

189. Ральф Эмерсон. Доверие к себе. *Нравственная философия* : веб-сайт. URL: [http://yakov.works/library/26\\_ae/me/rson\\_01.htm#31](http://yakov.works/library/26_ae/me/rson_01.htm#31) (дата обращения: 04.09.2020).

190. Резнік В. Чинники довіри до влади як об'єкт теоретичної типологізації. *Соціальні виміри суспільства*. 2012. Вип. 4. С. 227-240.

191. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике / пер. с англ. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2015. 200 с.
192. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. М. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. 256 с.
193. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.
194. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 330 с.
195. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 713 с.
196. Рудестам К. Групповая психотерапия / пер. с англ. А. Голубева. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 384 с.
197. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения. *Проблема общения в психологии* / под ред. Б. Ф. Ломова. Москва : Наука, 1981. С. 264-272.
198. Сафонов В.С. Особенности доверительного общения : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. Москва, 1978. 25 с.
199. Селигмен А. Проблема доверия / пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой. Москва : Изд-во Идея-Пресс, 2002. 200 с.
200. Сергєєнкова О. П., Подшивайлов Ф. М. *Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. Актуальні проблеми психології*. Т. 12. Психологія творчості. Вип. 22. С. 260-276.
201. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А. Суб'єктність як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Humanitarium*. 2018. № 40. Вип. 1. С. 86-94.

202. Сердюк Л. З. Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернігівського університету*. 2014. Вип. 679. С. 148-156.
203. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2007. 350 с.
204. Симонова Т. Р. Формирование доверительных отношений педагога и младших школьников в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01. Смоленск, 2012. 25 с.
205. Скрипкина Т. П. Деформация доверительных отношений как фактор дезадаптации личности. *Юбщение-2006: на пути к энциклопедическому знанию* : матер. междунар. конф. Москва, 2006. С. 555-561.
206. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Москва, 2003. 377 с.
207. Скрипкина Т. П. Доверие людей в процессе общения. *Эмоциональные и познавательные характеристики общения* / под ред. В. А. Лабунской. Ростов-на-Дону, 1990. С. 33-52.
208. Скрипкина Т. П. Доверие. *Психология общения. Энциклопедический словарь* / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва : «Когито-Центр», 2011. С. 103-104.
209. Скрипкина Т. П. Доверительность в отношениях с окружающими как специфическая характеристика общения в ранней юности. *Общение и формирование личности школьника* / под ред. А. А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. Москва, 1987. С. 41-54.
210. Скрипкина Т. П. Категория доверия в социальных науках. Основные положения концепции социального капитала. *Доверие в социально-психологическом взаимодействии* / под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов-на-Дону, 2006. С. 51-54.

211. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
212. Скрипкина Т. П. Философско-психологическая концепция доверия как социально-психологического явления : коллект. монография / под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2006. С. 17-48.
213. Скрипкина Т. П., Крищенко Е. П. Доверие как фактор развития субъектности в онтогенезе: монография. Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2010. 328 с.
214. Скрябина Л. С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Уфа, 2006. 184 с.
215. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука»*. 2008. № 12. С. 4-16.
216. Словник української мови. В 11 т. / за ред. Білодіда І. К. Київ : Наукова думка, 1972. Т. 3. 744 с.
217. Словник української мови. В 11 т. / за ред. Білодіда І. К. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с.
218. Словник української мови. В 11 т. / за ред. Білодіда І. К. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 10. 658 с.
219. Словник української мови. В 20 т. / за ред. Русанівського В. М. Київ : Український мовно-інформаційний фонд, 2013. Т. 4. 1007 с.
220. Сняданко І. І. Психологічні засади підготовки студентів технічних університетів до професійно-управлінської діяльності : автор. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.10. Київ, 2017. 41 с.
221. Соколов Е. Д. Реализация субъект-субъектного подхода при содействии самореализации студентов в учебном процессе. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. Новосибирск, 2010. № 12-1. С.164-169.

222. Солдатова Г. У. Изучение социального и межличностного доверия в различных регионах страны. *Доверие в социально-психологическом взаимодействии* : коллект. моногр. / под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2006. С. 54-70.

223. Статут Національного авіаційного університету. 2018. URL: <https://nau.edu.ua/site/variables/news/2018/2/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82%202018.pdf> (дата звернення: 16.09.2020).

224. Статут Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». 2016. URL: <https://kpi.ua/files/regulation.pdf> (дата звернення: 16.09.2020).

225. Статут Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». 2019. URL: <http://public.kpi.kharkov.ua/wp-content/uploads/2020/01/Statut-HPI-2019.pdf> (дата звернення: 16.09.2020).

226. Статут Київського національного університету будівництва і архітектури. 2016. URL: <http://www.knuba.edu.ua/ukr/wp-content/uploads/2016/10/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A3%D0%A2-%D0%9A%D0%9D%D0%A3%D0%91%D0%90.pdf> (дата звернення: 16.09.2020).

227. Статут Київського університету імені Бориса Грінченка. 2015. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/document/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82\\_%D0%BF.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/document/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82_%D0%BF.pdf) (дата звернення: 16.09.2020).

228. Статут Університету менеджменту освіти. 2015. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/document/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82\\_%D0%BF.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/document/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82_%D0%BF.pdf) (дата звернення: 16.09.2020).

229. Степанова Н. М. Довіра як чинник соціальної взаємодії у контексті глобалізації. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 28. С.180-187.

230. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.

231. Столярчук О. А. Динаміка професійного я-образу майбутніх фахівців. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. № 8. С. 263-268.
232. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2018. 294 с.
233. Столярчук О. А. Самоактуалізація як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Innovative Solutions in Modern Science: scientific journal*. 2017. № 4 (13). С. 129-139.
234. Стоянов К. Доверие и отчуждение: аспекты социологической концепции Г. Зиммеля. *Экономика и социология доверия* / под ред. Ю. В. Веселова. Санкт-Петербург : Социол. об-во им. М. М. Ковалевского, 2004. С. 32-49.
235. Сузікова О. Г. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 200 с.
236. Сумарокова В. А., Журавлева Л. А. Некоторые виды доверия личности во взаимодействии с окружающими. *Наука и мир*. 2014. Том 2, № 10 (14). С. 141-143.
237. Табхарова С. П. Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2008. 28 с.
238. Табхарова С. П. Критерии доверия и недоверия личности в деловых и дружеских отношениях. *Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества*. 2007. Т. 3. С. 244.
239. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії*. Київ : Либідь, 2006. С. 316-357.

240. Тесленко М. М., Юдіна Н. О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів. *Психологія і особистість*. 2018. № 1. С. 118-127.

241. Тигунцева Г. Н. Формирование отношений доверия между трудновоспитуемыми подростками и их сверстниками в классном коллективе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1987. 218 с.

242. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життестійкість особистості: соціальна необхідність і безпека. Київ : Марич, 2009. 75 с.

243. Титаренко Т. П. Життєві кризи: технології консультування. В 2-х частинах. Перша частина. Київ : Главник, 2007. 144 с.

244. Титаренко Т. П. Життєві кризи: технології консультування. В 2-х частинах. Друга частина. Київ : Главник, 2007. 176 с.

245. Тишкова Н. Ю. Доверие как формообразующий принцип власти в работах М. Вебера. *Историческая наука на пороге третьего тысячелетия*. Тюмень, 2000. С. 177-178.

246. Ткач М. В. Особливості довіри у міжособистісному спілкуванні. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2007. Т. 9, № 2. С. 249-257.

247. Ткач Т. В. Психологічні засади проектування освітнього простору особистості : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 50 с.

248. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва : Гос. ин-т «Сов. энцикл.», 1935-1940. URL: [https://biblioclub.ru/?page=dict&dict\\_id=117](https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117) (дата обращения: 03.09.2020).

249. Тутова Е. А. Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук. 19.00.07. Ростов-на-Дону, 2008. 20 с.

250. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.



251. Універсальний словник-енциклопедія. 4-те вид. Київ : Тека, 2006. URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53412/22787.html> (дата звернення: 14.09.2020).
252. Фатхи О. Г. Доверие как фактор повышения адаптационных возможностей в экстремальных ситуациях: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.15. 2003. 17 с.
253. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
254. Формування здорового способу життя. У 14 кн. Кн. 1. *Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді* / Г. М. Бевз, О. П. Главник. Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2005. 176 с.
255. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ : статьи и лекции / пер. с нем. Москва : АНФ, 2016. 352 с.
256. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. Д. Леонтьева, М. Папуша, Е. Эйрман. Луганск : Биг-Пресс, 2012. 304 с.
257. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / пер. с нем. Г. Барышниковой. Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 448 с.
258. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер. с англ. Будаговой Е., Васильевой М. и др. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 704 с.
259. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко и др. Москва : ООО «Издательство АСТ» : ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730 с.
260. Хараш А. У. «Другой» и его функция в развитии «Я». *Общение и развитие психики* / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. Москва, 1986. С. 22-36.
261. Хілько С. О. Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 279 с.

262. Хомичева В. Е., Федоркина А. П. Особенности профессионального обучения студентов в вузах инженерно-технического профиля. *Вестник Сибирского государственного индустриального университета*. Новокузнецк, 2013. № 2(4). С. 55-60.

263. Хомчук О. П. Автономність як особистісна детермінанта впевненості у собі в підлітків. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 195-196

264. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 20 с.

265. Цимбал І. В. Психологічні особливості навчання студентів технічних спеціальностей роботі з іншомовними науковими текстами. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2011. № 1. С. 137-140.

266. Черненко В. П., Кравченко К. В. Професійна ідентичність студентів старших курсів. *Наука і освіта*. 2016. № 2-3. С. 191-194.

267. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 246 с.

268. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. №3. С. 95-121.

269. Шевченко С. В. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 260 с.

270. Шеремета В. Ю. Довіра як аксіологічна складова духовного розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. VIII, вип. 6. Київ, 2006. С. 375-387.

271. Шеремета В. Ю. Соціальні функції довіри. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. Т. IX, ч. 1. С. 437-444.
272. Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы / пер. с англ. Н. Н. Шихирева, Т. А. Неешик. Москва : Дело, 2000. 252 с.
273. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. Москва : Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. 192 с.
274. Щербан Т. Д., Гоблик В. В. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 569-582.
275. Щербатых Ю. В. Экзаменационный стресс. *Психология стресса и методы коррекции*. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 256 с.
276. Экономика и социология доверия / под ред. Веселова Ю. В. Санкт-Петербург : Социологическое об-во им. М. М. Ковалевского, 2004. 190 с.
277. Экофасилитация: самоучитель для взрослых : учеб. пособие / под ред. Лушина П. В., Сухенко Я. В. Киев, 2013. 223 с.
278. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике : веб-сайт. URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](https://psychology_pedagogy.academic.ru/) (дата обращения: 16.09.2020).
279. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. Алексеева А. В. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1996. 110 с.
280. Юрченко О. В. Взаємозв'язок інтернальності та міжособистісної довіри студентів технічного ВНЗ. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2012. № 2(35). С. 110-116.

281. Юрченко О. В. Взаємозв'язок рівня довіри та локусу контролю студентів технічного ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2012. Вип. 103, Т. 2. С. 204-208.

282. Юрченко О. В. Особливості встановлення довіри між студентом і викладачем у технічному вищому навчальному закладі. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 6 (19). С. 447-456.

283. Юрченко О. В. Професійна антиципація як важлива складова моделі майбутнього. *Детермінанти поведінки і діяльності людини: психологічний аспект* : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених. Донецьк, 2010. С. 334-336.

284. Юрченко О. В. Роль і місце довіри у взаємодії між студентом і викладачем технічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2010. Вип. 82, Т. II. С. 299-303.

285. Юрченко О. В. Формування взаємовідносин між молодим викладачем і студентами та їх вплив на результати навчання. *Европейская наука XXI века – 2007* : матеріали II Междунар. научно-практ. конф. Днепропетровск : Наука и образование, 2007. С. 57-59.

286. Arslan Y., Polat S. The Relationship between Teachers' Trust in Students and Classroom Discipline Beliefs. *International Education Studies*. 2016. Vol. 9, № 12. P. 81-89. URL: [https://www.researchgate.net/publication/311086302\\_The\\_Relationship\\_between\\_Teachers'\\_Trust\\_in\\_Students\\_and\\_Classroom\\_Discipline\\_Beliefs](https://www.researchgate.net/publication/311086302_The_Relationship_between_Teachers'_Trust_in_Students_and_Classroom_Discipline_Beliefs) (Last accessed: 14.09.2020).

287. Barber B. The Logic and Limits of Trust. New Brunswick : Rutgers University Press, 1983. 310 p.

288. Brewster C., Railsback J. Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers. *Northwest Regional Educational Laboratory*. 2003. URL: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/trust.pdf> (Last accessed: 04.09.2020).

289. Brown D., Skinner D. A. Brown-Skinner Model for Building Trust with At-Risk Students. *National Forum of Applied Educational Research Journal*. 2007. Vol. 20, № 3. P. 1-7. URL: <http://online.anyflip.com/hpru/vuqn/mobile/index.html> (Last accessed: 04.09.2020).

290. Bruney G. The Teacher-Student Relationship: The Importance of Developing Trust and Fostering Emotional Intelligence in the Classroom : A research paper submitted in conformity with the requirements For the degree of Master of Teaching. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2012. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35096/1/Glenda%20MTRP%20Complete.pdf> (Last accessed: 04.09.2020).

291. Brewer M. B., Collins B. E. Ethnocentrism and Its Role in Interpersonal Trust. *Scientific Inquiry and the Social Sciences*. 1981. P. 345-359.

292. Brewer M. B. In-group Favoritism: the Subtle Side of Inter-group Discrimination. *Codes of Conduct: Behavioral Research and Business Ethics*. 1996. P. 160-171.

293. Bromiley P., Cummings L. L. Transaction Costs in Organizations With Trust. *Research on Negotiation in Organizations*. 1996. P. 219-247.

294. Cook K. S., Hardin R., Levi M. Cooperation Without Trust? *The Russel Sage Foundation Series on Trust*. 2005. 272 p.

295. Distrust / Russell Hardin Editor. *The Russel Sage Foundation Series of Trust*. 2004. 334 p.

296. Fiest J., Fiest G. J. Theories of Personality. 7-th edition. 1998. New York : McGraw-Hill.  
URL:

[https://www.academia.edu/34596701/Theories\\_of\\_Personality\\_7e\\_English\\_pdf](https://www.academia.edu/34596701/Theories_of_Personality_7e_English_pdf)  
(Last accessed: 16.09.2020).

297. Halyna Radchuk, Zoriana Adamska. Addressing development of fasilitative approach in ukrainian education system. *Соціальна робота: виклики*

сьогодення : Збірник наукових праць за матеріалами VIII міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. В.А.Поліщук, С.М.Калаур, Г.І.Слозанської. Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2019. С. 9-17.

298. Hardin R. Trust and Trustworthiness. *The Russell Sage Foundation Series on Trust*. 2002. 256 p.

299. Hosmer L. T. Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *The Academy of Management Review*. 1995. Vol. 20, № 2. P. 379-403. URL: <https://www.jstor.org/stable/258851> (Last accessed: 09.09.2020).

300. Jones G. R., George J. M. The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*. 1998, Vol. 23. P. 531-546.

301. Jourard S. M. The Transparent Self. New York, 1971. 266 p.

302. Journal of Trust Research : web-site. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/rjtr20/current> (Last accessed: 04.09.2020).

303. Kornai J., Rothstein B., Rose-Ackerman S. Creating Social Trust in Post-Socialist Transition. New York : Palgrave Macmillan, 2004. 252 p.

304. Kramer R. M. Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*. 1999. Vol. 50. P. 569-598. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.50.1.569> (Last accessed: 04.09.2020).

305. Lashko O. Experience in the Organization of Non-Destructive Testing Formal Education in Ukraine. *International Journal "NDT Days"*. Vol. II, Issue 1. 2019. P. 91-95.

306. Lashko O., Velychko O. Study OF Social Trust Among the Students of Higher Education Institutions. *International Scientific Conference "Engineering. Echologies. Education. Security"* : Proceedings. 2016. P. 54-55.

307. Lashko O., Velychko O. Study OF Social Trust Among the Students of Higher Education Institutions. *International Scientific Journal "Science. Business. Society"*. Issue 4/2016. Sofia, Bulgaria, 2014. P. 41-42.

308. Lewicki R. J., Bunker B. B. Developing and maintaining trust in work relationships. *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. 1996. P. 114-139.

309. Lushyn P. The Ecology of Pedagogical Space in the Framework of Educational Reform. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 1. С. 15-20.

310. Mitchell R. M. The Effects of Trust on Student Identification and Academic Performance : A Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of doctor of education. Oklahoma : Oklahoma State University, 2004. 151 p.

URL:

[https://www.researchgate.net/publication/302917094\\_Student\\_trust\\_in\\_teachers\\_and\\_student\\_perceptions\\_of\\_safety\\_positive\\_predictors\\_of\\_student\\_identification\\_with\\_school](https://www.researchgate.net/publication/302917094_Student_trust_in_teachers_and_student_perceptions_of_safety_positive_predictors_of_student_identification_with_school) (Last accessed: 08.09.2020).

311. Möllering G. The Trust/Control Duality An Integrative Perspective on Positive Expectations of Others. *International Sociology*. 2005. Vol. 20(3). P. 283-305.

312. Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator : web-site.

URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/trust> (Last accessed: 04.09.2020).

313. Robinson R. L. Trust and Breach of the Psychological Contract. *Administrative Science Quarterly*. 1996. Vol. 41, No. 4. P. 574-599.

314. Romero L. Student Trust: Impacting High School Outcomes : A Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education. California : University of California, 2010. 149 p. URL: <https://escholarship.org/uc/item/09s3q09w> (Last accessed: 04.09.2020).

315. Rotter J. B. A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*. 1967. Vol. 35, Iss. 4. P. 651-665. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x> (Last accessed: 04.09.2020).
316. Rotter J. B. Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*. 1971. № 26(5). P. 443-452.
317. Schulte-Pelkum J., Schweer M. K. W., Pollak B. Dyadic trust relations between teachers and students – an empirical study about conditions and effects of perceived trustworthiness in the classroom from a differential perspective. *Beziehungen in Unterricht und Schule*. H. 9(2014), 5. Jahrgang. P. 1-14. URL: [https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user\\_upload/Paedagogische Psychologie/Dateien Anrisse/2014-03-01\\_Sh9\\_Forschung\\_02\\_Schulte-Pelkum\\_et\\_al.pdf](https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Paedagogische_Psychologie/Dateien_Anrisse/2014-03-01_Sh9_Forschung_02_Schulte-Pelkum_et_al.pdf) (Last accessed: 04.09.2020).
318. Swap W. C., Johnson-George C. Measurement of Specific Interpersonal Trust: Construction and Validation of a Scale to Assess Trust in a Specific Other. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. № 43(6):1306-1317. URL: <https://oae.ovid.com/article/00005205-198212000-00016/HTML> (Last accessed: 08.09.2020)
319. Sztompka P. Trust: A Sociological Theory. Cambridge : Cambridge, UK : University Press, 2008. 228 p.
320. Thye S. R., Lawler E. J. Advances in Group Processes: *Group Cohesion, Trust and Solidarity*. 2002. Vol. 19. URL: [https://books.google.co.ls/books?id=\\_A9yVnLRfSQC&printsec=frontcover&hl=ru&vq=%22Group+Cohesion,+Trust+and+Solidarity%22&source=gbs\\_citations\\_module\\_r&cad=3#v=onepage&q=%22Group%20Cohesion%2C%20Trust%20and%20Solidarity%22&f=false](https://books.google.co.ls/books?id=_A9yVnLRfSQC&printsec=frontcover&hl=ru&vq=%22Group+Cohesion,+Trust+and+Solidarity%22&source=gbs_citations_module_r&cad=3#v=onepage&q=%22Group%20Cohesion%2C%20Trust%20and%20Solidarity%22&f=false) (Last accessed: 09.09.2020).
321. Trust. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trust> (Last accessed: 04.09.2020).



322. Warner Burke W. Leaders: The strategies for taking charge, by Warren Bennis and Burt Nanus. New York: Harper & Row, 1985. P. 244. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrm.3930240409> (Last accessed: 21.09.2020).

323. While R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological review*. 1959. № 66(5). P. 297-333.

324. Yamagishi T. The Provisioning of a Sanctioning System as a Public Good. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 51. P. 110-116.

325. Yamagishi T., Yamagishi M. Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*. 1994. Vol. 18, № 2. P. 129-166.

### Додаток А

#### Анкета для виявлення психологічних чинників розвитку довіри студента до викладача у технічному університеті

Шановний студенте!

З метою вивчення умов покращення освітньої взаємодії викладачів зі студентами ми проводимо анонімне опитування.

Просимо Вас дати щирі відповіді на поставлені запитання.

Дякуємо за участь в опитуванні!

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Факультет \_\_\_\_\_

Спеціальність \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

Шифр групи \_\_\_\_\_

Стать: 1) чоловіча 2) жіноча

Сімейний стан: \_\_\_\_\_ Вік: \_\_\_\_\_

Статус батьківської сім'ї:

- |                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| 1) повна              | 4) неповна, багатодітна |
| 2) неповна            | 5) інше _____           |
| 3) повна, багатодітна |                         |

Умови проживання:

- |                              |                 |
|------------------------------|-----------------|
| 1) з батьками                | 4) окремо сам/а |
| 2) в гуртожитку              | 5) інше _____   |
| 3) з власною родиною, окремо |                 |

Матеріальне забезпечення:

- 1) батьківське 2) спонсорське 3) самостійне 4) інше \_\_\_\_\_

Місце народження: \_\_\_\_\_

місто / СМТ / село

1. Оберіть варіанти відповідей:

1.1. Успіх Вашого професійного становлення під час університетського навчання найбільше залежить від (оберіть 3-5 чинників):

- а) навчальної успішності,
- б) мотивації на здобуття професії,
- в) рівня професійної компетентності викладачів,
- г) самоосвіти та саморозвитку,
- д) вміння використовувати сучасні технології,
- е) впевненості в собі, волі та самооцінки,

- є) характеру стосунків з викладачами,
- ж) ступеню контролю адміністрації,
- з) свій варіант...

1.2. Вашому професійному становленню під час університетського навчання заважають такі перешкоди (3-5 варіантів):

- а) некомпетентність, низький професіоналізм викладачів,
- б) надмірна строгість/лояльність викладачів (потрібне підкреслити)
- в) відсутність довіри до викладачів,
- г) недружелюбні одногрупники,
- д) невпевненість в собі,
- е) лінощі,
- є) труднощі в опануванні технологій,
- ж) розчарованість у виборі професії,
- з) несприятливі технічно-побутові умови навчання,
- к) погано організована виробнича практика,
- л) свій варіант...

1.3. Проранжуйте в порядку значущості риси, які визначають авторитет викладача у Вашому баченні (проставивши відмітки поряд з рисами, де 1 – найважливіша):

- а) знання дисципліни, яку викладає,
- б) володіння сучасними технологіями,
- в) переконливість, аргументованість подачі матеріалу,
- г) поєднання теорії та прикладів у викладі матеріалу,
- д) об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів,
- е) неупереджене, партнерське ставлення до студентів,
- є) почуття гумору,
- ж) толерантність, визнання інших точок зору,
- з) доброзичливість і повага до студентів,
- к) свій варіант...

1.4. Виберіть стиль спілкування викладача, з яким Ви найчастіше зустрічаєтеся під час навчання в університеті:

- а) зверхність, гордовитість, строгість у ставленні до студента,
- б) поєднання вимогливості та доброзичливості,
- в) партнерське ставлення, визнання Ваших зусиль і досягнень,
- г) лояльність, опора на Вашу самостійність,
- д) відстороненість у спілкуванні, байдужість до взаємодії,

е) свій варіант...

1.5. Оцініть престижність (значущість) довіри у сучасному суспільстві (оберіть 1-2 варіанти):

- а) в сучасних реаліях довіряти не престижно і навіть не модно,
- б) довіра недооцінена суспільством,
- в) складно оцінити значущість довіри для сучасного суспільства,
- г) сьогодні питанням довіри приділяється все більше уваги,
- д) довіра відіграє важливу роль для суспільства,
- е) свій варіант...

1.6. Оцініть важливість довіри для Вашої взаємодії з людьми в межах професійної діяльності:

- а) довіра заважає виконувати професійні обов'язки,
- б) довіра не значуща для взаємодії з людьми в межах обраної професії,
- в) професійна діяльність вимагає часткового прояву довіри,
- г) довіра відіграє важливу роль у взаємодії з людьми під час виконання професійних обов'язків,
- д) свій варіант...

1.7. Оцініть, наскільки важливою є для Вас довіра до викладача в університеті:

- а) дуже важливою, це запорука мого успішного навчання,
- б) іноді важлива, коли я хочу звернутись із проханням,
- в) я на це не зважаю, оскільки орієнтований на ділову взаємодію,
- г) свій варіант...

1.8. Які ознаки свідчать про Вашу довіру до викладача (2-4 варіанти):

- а) можливість поставити йому запитання під час заняття,
- б) можливість звернутись до нього з проханням,
- в) можливість висловити альтернативну точку зору без критики та осуду,
- г) можливість звернутись за консультаціями,
- д) можливість відволікти викладача від основної теми на занятті,
- е) можливість розповісти про особисте, порадитись,
- є) можливість «випросити» бажану оцінку,
- ж) свій варіант...

1.9. Від чого залежить Ваша довіра до викладача (3-5 варіантів):

- а) від його компетентності,
- б) від його майстерності подачі матеріалу,
- в) від його володіння сучасними технологіями,
- г) від його самоподачі,
- д) від рейтингових оцінок,
- е) від атмосфери на заняттях,
- є) від ставлення до студентів,
- ж) від ставлення особисто до Вас,
- з) свій варіант...

1.10. На що найбільше впливає ступінь Вашої довіри до викладача (1-3 варіанти):

- а) на сприймання та розуміння Вами навчального матеріалу,
- б) на оволодіння новими технічними знаннями,
- в) на інтерес до вивчення навчальної дисципліни,
- г) на Ваше психологічне самопочуття на заняттях,
- д) на якість виконання домашніх завдань,
- е) на визнання та врахування Вами його настанов і вимог,
- є) свій варіант...

1.11. Який характер взаємодії з викладачем відповідає Вашому попередньому досвіду:

- а) повна недовіра,
- б) вибіркова довіра (довіряю в деяких окремих ситуаціях та питаннях),
- в) нейтральний характер взаємодії,
- г) перевага довіри (довіряю в переважній більшості ситуацій та з більшості питань),
- д) повна довіра,
- е) свій варіант...

**Додаток Б**  
**Результати контент-аналізу статутної документації університетів**

Перелік цінностей	Чи декларуються цінності у ЗВО					
	КПІ ім. Ігоря Сікорського	НАУ	КНУБА	НТУ «ХПІ»	Університет Грінченка	УМО
Забезпечення високого рівня підготовки фахівців	так	так	так	так	так	так
Єдність теоретичної і практичної підготовки, поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності	так	так	так	так	так	так
Аналіз ринку праці, орієнтованість на забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців	так	так	так	так	так	так
Налагодження міжнародних зв'язків, інтеграція до європейського освітнього простору	так	так	так	так	так	так
Збереження моральних, наукових, культурних, загальнолюдських цінностей	так	так	так	—	так	так
Участь ЗВО у формуванні особистості, забезпечення умов для реалізації здібностей і талантів суб'єктів освітнього процесу	так	—	так	так	так	так
Спирання на цінності гуманізму, гуманізації освіти, створення умов для розвитку і самореалізації суб'єктів освітнього процесу	так	—	—	так	так	так
Орієнтованість на суб'єкт-суб'єктний підхід, партнерську взаємодію	так	—	—	—	так	так

**Додаток В**  
**Генеровані SPSS-таблиці та графіки з результатами дослідження**

*Таблиця В.1*

Диференціація детермінантів авторитетності викладача  
технічного університету

<b>Риси, що визначають авторитет викладача</b>	<b>Значення середнього рангу</b>
<b>122 «Комп'ютерні науки»</b>	
Знання дисципліни	3,2
Поєднання теорії та прикладів	4,2
Неупереджене, партнерське ставлення	4,8
Переконливість та аргументованість подачі матеріалу	5,0
Об'єктивність оцінювання	5,3
Доброзичливість та повага	5,5
Володіння технологіями	5,6*
Толерантність	5,7*
Почуття гумору	6,1*
<b>151 Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології</b>	
Знання дисципліни	2,1
Поєднання теорії та прикладів	3,7
Переконливість та аргументованість подачі матеріалу	3,8
Володіння технологіями	5,1*
Об'єктивність оцінювання	5,2
Неупереджене, партнерське ставлення	5,6
Доброзичливість та повага	5,7
Толерантність	6,3*
Почуття гумору	6,5*

Примітка: \* статистична значущість на рівні  $p \leq 0,05$ ; цифрами вказані середні рангові значення від 1 до 9, де 1 – найбільш значущий ранг.

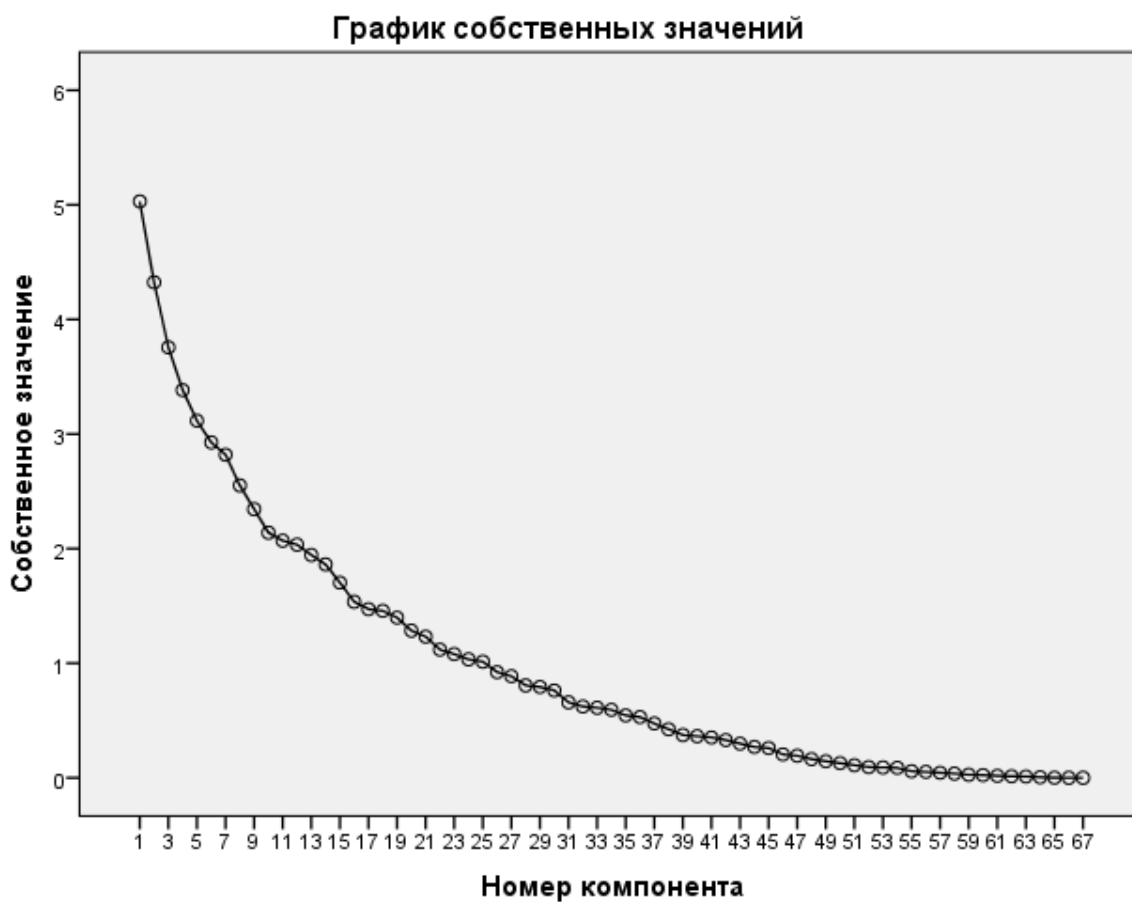


Рисунок В.1. Графік розподілу власних значень компонентів факторного аналізу психологічних чинників розвитку довіри



Таблиця В.2

Впливові показники констатувального експерименту  
як вихідні чинники формувального експерименту (ANOVA)

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимост ь
Престижність довіри у суспільстві - Непрестижна	Между группами	2,905	37	,079	<b>2,074</b>	<b>,001</b>
	Внутри групп	6,625	175	,038		
	Всего	9,531	212			
Рефлексивний опитувальник довіри до себе (Скрипкіна)	Между группами	3458,905	37	93,484	<b>2,185</b>	<b>,000</b>
	Внутри групп	7573,309	177	42,787		
	Всего	11032,214	214			
Психол. благополуччя (Ріфф), шкала "Самоприйняття"	Между группами	8380,924	37	226,511	<b>2,220</b>	<b>,000</b>
	Внутри групп	18162,410	178	102,036		
	Всего	26543,333	215			
Психол. благополуччя (Ріфф), шкала "Автономія"	Между группами	4490,767	37	121,372	1,613	,022
	Внутри групп	13394,048	178	75,247		
	Всего	17884,815	215			
Самоставлення (Пантилеєв), шкала "Самовпевненість"	Между группами	599,553	37	16,204	<b>2,283</b>	<b>,000</b>
	Внутри групп	1256,149	177	7,097		
	Всего	1855,702	214			
Самоставлення (Пантилеєв), шкала "Самоцінність"	Между группами	401,555	37	10,853	1,423	,069
	Внутри групп	1350,138	177	7,628		
	Всего	1751,693	214			
Конформізм (Прядеін), шкала "Конформність внутрішня"	Между группами	6488,922	37	175,376	1,022	,443
	Внутри групп	30362,873	177	171,542		
	Всего	36851,795	214			
Рівень суб'єктивного контролю (Роттер), шкала "Інтернальність загальна"	Между группами	24860,812	37	671,914	1,482	,049
	Внутри групп	78865,693	174	453,251		
	Всего	103726,505	211			
Рівень саморозкриття (Джурард, Амяга)	Между группами	4323,106	37	116,841	<b>1,831</b>	<b>,005</b>
	Внутри групп	11357,852	178	63,808		
	Всего	15680,958	215			

Примітка: напівжирним виділено статистично значущі результати.

Таблиця В.3

Результати аналізу зсувів у показниках розвитку довіри  
за Т-критерієм Уїлкоксона в експериментальній групі

	Парные разности					т	ст. св.	Знач. (двух-стор.)
	Среднее	Среднекв. откло- нение	Среднекв. ошибка среднего	95% доверительный интервал для разности				
				Нижняя	Верхняя			
Пара 1 Довіра до себе (кінець) – Довіра до себе (початок)	4,357	7,922	1,497	1,285	7,429	<b>2,910</b>	27	<b>,007</b>
Пара 2 Самоприйняття (кінець) - Самоприйняття (початок)	6,143	14,565	2,752	,495	11,790	<b>2,232</b>	27	<b>,034</b>
Пара 3 Впевненість у собі (кінець) - Впевненість у собі (початок)	1,321	3,973	,751	-,219	2,862	1,760	27	,090
Пара 4 Схильність до саморозкриття (кінець) - Схильність до саморозкриття (початок)	6,357	13,671	2,584	1,056	11,658	<b>2,461</b>	27	<b>,021</b>

Примітка: напівжирним виділено статистично значущі результати.

Таблиця В.4

Результати аналізу зсувів у показниках розвитку довіри  
за Т-критерієм Уїлкоксона у контрольній групі

	Парные разности					т	ст. св.	Знач. (двух- стор.)
	Среднее	Среднекв. откло- нение	Среднекв. ошибка среднего	95% доверительный интервал для разности				
				Нижняя	Верхняя			
Пара 1 Довіра до себе (кінець) – Довіра до себе (початок)	-3,179	7,977	1,508	-6,272	-,085	<b>-2,108</b>	27	<b>,044</b>
Пара 2 Самоприйняття (кінець) - Самоприйняття (початок)	-5,750	16,211	3,064	-12,036	,536	-1,877	27	,071
Пара 3 Впевненість у собі (кінець) - Впевненість у собі (початок)	-1,750	4,494	,849	-3,493	-,007	<b>-2,061</b>	27	<b>,049</b>
Пара 4 Схильність до саморозкриття (кінець) - Схильність до саморозкриття (початок)	-6,893	12,796	2,418	-11,854	-1,931	<b>-2,850</b>	27	<b>,008</b>

Примітка: напівжирним виділено статистично значущі результати.

**Додаток Г**  
**Фрагмент онлайн-консультації студентів експериментальної групи**  
**за допомогою сервісу обміну повідомленнями «Telegram»**

*Організація взаємодії, розподіл відповідальності*

- 1. Викладач:** Шановні студенти, нагадую, що з 14:00 готова відповідати на ваші запитання стосовно підготовки до лабораторної роботи №2.
- 2. Студент 1:** Задаємо прямо сюди – в чат?
- 3. Викладач:** Буде зручно тут?
- 4. Студент 1:** Якщо вам зручно тут, то думаю це буде кращий варіант, щоб і інші бачили суть питань.
- 5. Викладач:** Згодна з Вами.

*Стимульна частина, ініціація взаємодії*

**6. Викладач:** Вітаю, шановні. Готова працювати. Нагадаю, що тема лабораторної роботи №2 – «Чисельні методи пошуку кореня рівняння». Фактично ми говоримо про те, що при вирішенні окремих завдань математичного моделювання виникає завдання пошуку коренів рівняння математичної моделі. Пошук коренів зводиться до двох етапів: 1) виділення інтервалів ізоляції коренів (на одному інтервалі один корінь), 2) уточнення кореня на виділеному інтервалі. Як раз пункту 2 присвячена лабораторна робота. "Слухаю" ваші запитання.

*Формування ПОГ, взаємодія з вирішення проблемних питань*

- 7. Студент 1:** Похідні. Їх ми визначаємо окремо? І просто задаємо, що в нас є то така функція і в неї от така похідна?
- 8. Викладач:** Визначення похідної не є завданням лабораторної роботи, тому ви можете їх визначати аналітично (в протоколі). Якщо будете знаходити похідні програмно, за допомогою модулів, то також ОК. Тут на ваш розсуд.
- 9. Студент 1:** Стосовно функції максимуму. Це мається на увазі що нам потрібно знайти точку в якій її значення найбільше? Використовувати стандартні функції чи створювати самому свою?
- 10. Викладач:** Так. Ви правильно зрозуміли: необхідно знайти на проміжку (a; b) точку, в якій похідна функції має найбільше значення. Це можна зробити аналітично (наприклад, проаналізувавши графік похідної – тоді графік необхідно внести до протоколу) або програмно.
- 11. Студент 1:** Тобто це щось нахталт алгоритму з похідною?

**12. Викладач:** Уточніть запитання.

**13. Студент 1:** Як хочемо так і робимо?

**14. Викладач:** Так.

**15. Студент 1:** Але просто виникає питання, що якщо я знайду максимум на відрізку (a; b) в протоколі, то втрачається універсальність програми. Адже кінці відрізку задаються в самій програмі.

**16. Викладач:** Тому я б радила Вам шукати максимум аналітично. Але якщо Ви бажаєте потренуватися у вирішенні подібного завдання, то будь ласка.

**17. Студент 1:** Зрозуміло.

(Пауза)

**18. Викладач:** Можливо, є запитання по тих методах, які ми не розглядали на лекціях?

**19. Студент 2:** Здрастуйте, у мене на даному етапі питань не виникло, точніше відповіді на них вже знайшов в Інтернеті, я так розумію роботи здавати у п'ятницю?

**20. Викладач:** Так, у п'ятницю чекаю лабораторні роботи.

(Пауза)

**21. Викладач:** До 15:00 на місці. Якщо виникають запитання, то пишть.

(Пауза)

**22. Студент 3:** Питання по методу Ньютона: чому йдеться мова про якийсь інтервал (a; b), якщо ми користуємося лише однією точкою, і то тільки для того, щоб з чогось почати ітерації?

**23. Викладач:** Ми шукаємо корінь на інтервалі (a,b)... Яку точку Ви маєте на увазі?

**24. Студент 3:** В прикладі з посібника – точка "b".

**25. Викладач:** Так...

**26. Студент 3:** Ми почали з неї ітерувати, бо вона задовольняє умові про один знак функції і другої похідної. І далі ми не згадуємо про цю точку, тим більше точку "a". Виходить, що для виконання цього методу не потрібен інтервал, а достатньо будь-якої точки, для якої виконується умова  $F(x) \cdot F''(x) > 0$ ?

**27. Викладач:** А в якому випадку точка a? В якому випадку за початкову точку наближення обирають a?

**28. Студент 3:** Коли для неї виконується умова  $F(x) \cdot F''(x) > 0$ .

**29. Викладач:** Тобто коли для  $b$  така умова не виконується, так?

**30. Студент 3:** От я вже і не знаю. Як тут правильно?

**31. Викладач:** Дивіться... Ми на початку пошуку кореня перевіряємо, як веде себе графік функції на проміжку  $(a; b)$ . Якщо знаки функції та другої похідної у точці  $a$  збігаються, то за початкове наближення вибираємо точку  $a$ , якщо ні – точку  $b$ . Далі, за допомогою ітераційної формули, уточнюємо абсцису кореня до точності  $\epsilon$ . Виходить, що за точку початкового наближення вибирають або  $a$ , або  $b$  – тобто потрібен інтервал  $(a; b)$ .

**31. Студент 3:** Ага, зрозуміло, дякую. Тоді я наче встигаю ще одне питання... Цей інтервал береться будь-який, на якому функція монотонна?

**32. Викладач:** Цей інтервал для лабораторної роботи №2 заданий. А вже для лабораторної роботи №3 Ви будете самі визначати інтервали ізоляції. Ви встигаєте задати третє питання...

**33. Студент 3:** Дякую, все ясно.

...

**Додаток Д**  
**Анкета для рефлексивного опитування студентів технічного університету**  
**щодо розвитку довіри до викладачів**

Шановний студенте!

З метою вивчення умов покращення освітньої взаємодії у технічному університеті  
 ми проводимо анонімне опитування.

Просимо Вас дати щирі відповіді на поставлені запитання.

Дякуємо за участь!

Вік: \_\_\_\_\_ Стать: 1) чоловіча 2) жіноча

1. Оберіть варіанти відповідей:

1.1. Оцініть наскільки Ви задоволені якістю навчання в університеті:

- а) взагалі не задоволений(а),
- б) більше не задоволений(а),
- в) складно відповісти,
- г) більше задоволений(а),
- д) повністю задоволений(а),
- е) свій варіант...

1.2. Оцініть наскільки Ви задоволені якістю взаємовідносин з викладачами в університеті:

- а) взагалі не задоволений(а),
- б) більше не задоволений(а),
- в) складно відповісти,
- г) більше задоволений(а),
- д) повністю задоволений(а),
- е) свій варіант...

1.3. Який характер взаємодії з викладачем відповідає Вашому попередньому досвіду:

- а) повна недовіра,
- б) вибіркова довіра (довіряю в деяких окремих ситуаціях та питаннях),
- в) нейтральний характер взаємодії,
- г) перевага довіри (довіряю в переважній більшості ситуацій та з більшості питань),
- д) повна довіра,
- е) свій варіант...

2. Оцініть чи змінилося Ваше ставлення до тих викладачів, які викладали у Вас протягом семестру, оцінивши рівень довіри на початку семестру і наприкінці:

2.1. Викладач 1 (прізвище, ініціали):

2.1.1. На початку:

- а) повна недовіра,
- б) вибіркова довіра (перевага недовіри),
- в) нейтральне ставлення,
- г) перевага довіри,
- д) повна довіра,
- е) свій варіант...

2.1.2. Наприкінці:

- а) повна недовіра,
- б) вибіркова довіра (перевага недовіри),
- в) нейтральне ставлення,
- г) перевага довіри,
- д) повна довіра,
- е) свій варіант...

2.2. Викладач 2 (прізвище, ініціали):

2.2.1. На початку:

- а) повна недовіра,
- б) вибіркова довіра (перевага недовіри),
- в) нейтральне ставлення,
- г) перевага довіри,
- д) повна довіра,
- е) свій варіант...

2.2.2. Наприкінці:

- а) повна недовіра,
- б) вибіркова довіра (перевага недовіри),
- в) нейтральне ставлення,
- г) перевага довіри,
- д) повна довіра,
- е) свій варіант...

...



## Додаток Е

### Довідка про проведення емпіричного дослідження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ  
«КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ  
ІМЕНІ ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО»**

03056, м. Київ, пр-т Перемоги, 37; тел. (+38 044) 204-82-82 тел./факс (+38 044) 204-97-88  
<http://www.kpi.ua> e-mail: [mail@kpi.ua](mailto:mail@kpi.ua) ЄДРПОУ 02070921

15.12.2019 № 25/1  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

#### ДОВІДКА

про проведення емпіричного дослідження на тему:  
«Психологічні чинники розвитку довіри до викладача  
у студентів технічного університету»  
асистента кафедри приладів і систем неруйнівного контролю  
приладобудівного факультету  
**ЛАШКО ОЛЕНИ ВІКТОРІВНИ**

Довідкою засвідчуємо, що протягом першого семестру 2018/2019 навчального року у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» зі студентами першого-четвертого курсів першого (бакалаврського) рівня та першого-другого курсів другого (магістерського) рівня спеціальностей «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», «Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка», «Комп'ютерні науки» (всього – 71 респондент) проведено емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету, розкритих у дисертаційному дослідженні Лашко Олени Вікторівни.

Дослідження проводилося за допомогою комплексу методик. Загальна процедура тестування тривала 2 академічні години. Всі методики пропонувалися в одному блоці.

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень, використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Декан  
приладобудівного факультету,  
д. т. н., професор



Григорій ТИМЧИК

## Додаток Ж

### Довідки про впровадження результатів дисертації

Додаток Ж-1



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ  
«КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ  
імені ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО»**

03056, м. Київ, пр-т Перемоги, 37; тел. (+38 044) 204-82-82 тел./факс (+38 044) 204-97-88  
<http://www.kpi.ua> e-mail: [mail@kpi.ua](mailto:mail@kpi.ua) ЄДРПОУ 02070921

17.06.2020р. № 14  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**про експериментальну апробацію**  
**та впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**ЛАШКО ОЛЕНИ ВІКТОРІВНИ**  
**за темою: «Психологічні чинники розвитку довіри до викладача**  
**у студентів технічного університету»**  
**на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук**  
**зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Впродовж 2017-2018 н.р. на базі кафедри приладів і систем неруйнівного контролю приладобудівного факультету Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» Лашко Оленою Вікторівною проведено експериментальне дослідження психологічних чинників розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. У дослідженні взяли участь здобувачі вищої освіти спеціальності 151 – Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології. У 2019-2020 н.р. О.В. Лашко проведено формувальний експеримент за темою дисертаційного дослідження.

За результатами дослідження дисертантом проведено науково-методичний семінар «Екофасилітативний супровід навчальної діяльності студентів технічного університету як основа розвитку довіри до викладача» з професорсько-викладацьким складом кафедри приладів і систем неруйнівного контролю, під час якого було висвітлено методологічне підґрунтя та зміст програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. Результати теоретико-експериментального дослідження розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету Лашко О.В. використовувались в освітньому процесі в процесі підготовки інженерів з спеціальності 151 – Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження засвідчили актуальність і доцільність використання програми розвитку довіри, запропонованої Лашко О.В., в освітньому процесі.

Декан  
приладобудівного факультету,  
д.т.н., проф.



Григорій ТИМЧИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ НАФТИ І ГАЗУ

вул. Карпатська, 15, м. Івано-Франківськ, 76019, тел./факс (0342) 54-71-39, тел. (0342) 54-72-66  
E-mail: admin@nung.edu.ua, код ЄДРПОУ 02070855

**ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**

результатів дисертаційного дослідження асистента кафедри приладів і систем неруйнівного контролю Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» Лашко Олени Вікторівни за темою: «Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету» на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Протягом 2019-2020 н.р. матеріали дисертаційного дослідження Лашко Олени Вікторівни використовувалися викладачами кафедри “Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка” інституту інформаційних технологій Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу в процесі підготовки магістрів за спеціальністю 152-Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка.

Дисертантом в лютому 2020р. проведено науково-методичний семінар на тему «Екофасилітативний супровід навчальної діяльності студентів технічного університету як основа розвитку довіри до викладача» з професорсько-викладацьким складом кафедри “Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка”, під час якого було висвітлено теоретико-методологічні дослідження, висновки, діагностичні матеріали, методичні рекомендації щодо розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.

Матеріали дисертаційного дослідження використовувалися при викладанні таких навчальних дисциплін: “Опосередковані вимірювання в нафтогазовій промисловості” (викладач професор, докт. техн. наук Середюк О.Є.), “Інформаційно-вимірювальні технології” (викладач доцент, канд. техн. наук Криницький О.С.). Результати впровадження матеріалів дослідження підтвердили доцільність їхнього використання в освітньому процесі і позитивно оцінені магістрами-здобувачами вищої освіти.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

Проректор з науково-педагогічної  
роботи



С.С. Куровець  
11.06.2020 р.



NATIONAL AVIATION  
UNIVERSITY  
FACULTY  
OF ENVIRONMENTAL SAFETY,  
ENGINEERING AND TECHNOLOGIES



НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ  
ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ,  
ІНЖЕНЕРІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Проспект Любомира Гузара, 1, 03058, м. Київ, Україна, оф. 3.416, 5.202  
1, Liubomyra Huzara, ave. 03058, Kyiv, Ukraine, of. 3.416, 5.202  
Phone: +38(044) 497-33-54; +38(044) 406-74-88; Fax: +38(044) 406-77-65,  
<http://febit.nau.edu.ua>; E-mail: [ies@nau.edu.ua](mailto:ies@nau.edu.ua)

“05” сервіс 2020 р. № і10.02 – 173

### ДОВІДКА

#### про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Довідка видана Лашко Олені Вікторівні, асистенту кафедри приладів і систем неруйнівного контролю Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», в тому, що результати дисертаційного дослідження Лашко О.В. за темою «Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету» зі спеціальності «19.00.07 – педагогічна та вікова психологія» впроваджено в освітній процес кафедри Біокібернетики та аерокосмічної медицини факультету Екологічної безпеки, інженерії та технологій (ФЕБІТ) Національного авіаційного університету.

Відповідно до теми дисертаційного дослідження дисертантом проведено науково-методичний семінар «Екофасилітативний супровід навчальної діяльності студентів технічного університету як основа розвитку довіри до викладача» з професорсько-викладацьким складом кафедри Біокібернетики та аерокосмічної медицини, під час якого висвітлено результати теоретико-експериментального дослідження проблеми довіри студентів до викладача, а також зміст програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.

Концептуальні та організаційно-методичні положення означеної вище дисертаційної проблеми знайшли відображення у процесі підготовки майбутніх інженерів при викладанні таких навчальних дисциплін, як «Фізіологія екстремальних факторів», «Основи аерокосмічної медицини», «Оцінювання психофізіологічного стану людини». Аналіз результатів впровадження підтвердив актуальність та доцільність застосування програми розвитку довіри до викладача, запропонованої О.В. Лашко, під час організації освітнього процесу у технічному університеті.



Декан факультету ФЕБІТ

С.В. Бойченко





ЗАТВЕРДЖУЮ  
Професор НТУ «ХПІ»

Рослан МИГУЩЕНКО

14.06.2017.

### ДОВІДКА

*про використання результатів дисертаційного дослідження*

*Лашко Олени Вікторівни*

*за темою: «Психологічні чинники розвитку довіри до викладача  
у студентів технічного університету»*

*зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія  
в освітній процесі кафедри комп'ютерних та радіоелектронних систем  
контролю та діагностики факультету комп'ютерних та інформаційних  
технологій Національного технічного університету «Харківський  
політехнічний інститут»*

Відповідно до теми дисертаційного дослідження Лашко О.В. здійснено наукове обґрунтування та емпіричне вивчення проблеми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету, розроблено та апробовано програму розвитку довіри у студентів.

Дисертантом проведено науково-методичний семінар на тему «Екофасилітативний супровід навчальної діяльності студентів технічного університету як основа розвитку довіри до викладача» з професорсько-викладацьким складом кафедри комп'ютерних та радіоелектронних систем контролю та діагностики, під час якого було висвітлено методологічне підґрунтя та зміст програми розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. Дисертантом проаналізовано психологічні засади розвитку міжособистісної довіри, охарактеризовано теоретичну концепцію розвитку довіри студентів до викладача, доведено актуальність реалізації екофасилітативного підходу до супроводу навчальної діяльності студентів технічного університету, розкрито специфіку впровадження екофасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів у технічному університеті.

Базові концептуальні та організаційно-методичні положення означеної вище дисертаційної проблеми знайшли відображення у процесі підготовки майбутніх інженерів при викладанні навчальних дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки. За результатами впровадження визнано ефективною програму Лашко О.В. з розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету.

Зав. каф. КРСКД, проф.

Григорій СУЧКОВ

## Додаток И

### Список публікацій за темою дисертації

#### **Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації**

*Статті, у вітчизняних фахових виданнях, затверджених МОН України:*

1. Лашко О. В. Програма розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2020. Вип. 18, Т. 2, С. 77-82.
2. Юрченко О. В. Взаємозв'язок інтернальності та міжособистісної довіри студентів технічного ВНЗ. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»*. 2012. № 2(35). С. 110-116.
3. Юрченко О. В. Взаємозв'язок рівня довіри та локусу контролю студентів технічного ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2012. Вип. 103, Т. 2. С. 204-208.
4. Юрченко О. В. Особливості встановлення довіри між студентом і викладачем у технічному вищому навчальному закладі. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 6 (19). С. 447-456.
5. Юрченко О. В. Роль і місце довіри у взаємодії між студентом і викладачем технічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2010. Вип. 82, Т. II. С. 299-303.

*Статті у виданнях, що входять до наукометричних баз даних:*

6. Лашко Е. В. Принципы экологичности в образовательном процессе при подготовке специалистов технического университета. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (58), Issue 133, 2017. P. 20-23.
7. Лашко О. В. Вікові особливості прояву довіри студента до викладача у технічному університеті. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2020. Вип. 13, Т. 2, С. 81-86.

*Статті у зарубіжних виданнях:*

8. Lashko O., Velychko O. Study OF Social Trust Among the Students of Higher Education Institutions. *International Scientific Journal "Science. Business. Society"*. Issue 4/2016. Sofia, Bulgaria, 2016. P. 41-42.

#### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

9. Лашко О. В. До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць.

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 16 (59). Рівне, 2017. С. 93-95.

10. Лашко Е. В. Взаимосвязь интернальности и доверия студентов технического вуза. *Инновации в современном мире* : сборн. статей по матер. XX Междунар. заочн. научно-практ. конф. Москва, 2013. С. 159-164.

11. Лашко Е. В. Исследование взаимосвязи саморегуляции и доверия в контексте процесса подготовки специалистов приборостроительной отрасли. *Приборостроение – 2015* : материалы 8-й Междунар. научно-техн. конф. Том 2. Минск : БНТУ, 2015. С. 206-208.

12. Лашко Е. В. Исследование уровня социального доверия у студентов технического вуза. *Потенціал розвитку науки в першій чверті ХХІ століття* : збірник наук. праць Міжнар. конф. Київ, 2013. Ч. II. С. 120-122.

13. Лашко О. В. «Довірчий профіль» викладача вищого навчального закладу. *Інноваційний потенціал української науки – ХХІ сторіччя* : зб. статей учасників XX Всеукр. наук.- практ. конф. Запоріжжя, 2013. Т. 1 «Науки гуманітарного циклу». С. 44-46.

14. Лашко О. В. До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVI Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2017. С. 126.

15. Лашко О. В. Довіра між студентом і викладачем як чинник успішного вивчення фундаментальних дисциплін. *Научные исследования современности* : сб-к научн. трудов по матер. Междунар. научно-практ. конф. Киев : НАИРИ, 2014. С. 21-23.

16. Лашко О. В. Досвід застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять для студентів технічної спеціальності. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матер. Всеукр. конф. з міжнар. участю. Київ, 2018. С. 131-134.

17. Лашко О. В. Екопсихологічні технології в організації освітнього процесу у технічному ВНЗ. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 145-146.

18. Лашко О. В. З досвіду застосування екопсихологічної фасилітації в організації педагогічної практики аспірантів технічного ВНЗ. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 172-173.

19. Лашко О. В. З досвіду застосування групової екофасилітації в організації практикумів з комп'ютерних дисциплін. *Приладобудування: стан і*

*перспективи* : зб. тез доповідей XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 158-159.

20. Лашко О. В. Застосування сучасних методів психолого-педагогічного супроводу в організації навчальних занять для майбутніх інженерів з приладів і систем контролю та діагностики. *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 2-гої наук.-техн. конф. з міжнар. участю. Люблін, Польща, 2018. С. 27-30.

21. Лашко О. В. Окремі аспекти розробки навчальних програм для студентів спеціалізації «неруйнівний контроль, технічна діагностика». *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 3-ї наук.-техн. конф. з міжнародною участю. Київ, 2019. С. 32-38.

22. Лашко О. В. Особливості гуманізації вищої технічної освіти при підготовці фахівців з неруйнівного контролю. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XV Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2016. С. 159.

23. Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців з неруйнівного контролю в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. *Сучасні прилади, матеріали і технології для неруйнівного контролю і технічної діагностики машинобудівного і нафтогазовпромишлого обладнання* : зб. матер. доповідей Восьмої міжнар. наук.-техн. конф. Івано-Франківськ, 2017. С. 70-72.

24. Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід процесу формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців технічної галузі. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2017. С. 71-72.

25. Лашко О. В. Формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців з неруйнівного контролю. *Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі* : матер. 1-шої наук.-техн. конф. з міжнар. участю. Люблін, Польща, 2017. С. 49-52.

26. Лашко О. В. Функції довіри у взаємодії «студент-викладач» у технічному ВНЗ. *Перспективні напрямки української науки* : збірник статей учасників XXII Всеукр. наук.-практ. конф. Т. 1 «Науки гуманітарного циклу». Запоріжжя, 2013. С. 28-29.

27. Лашко О. В. Чинники розвитку довіри у технічному університеті. *Приладобудування: стан і перспективи* : зб. тез доповідей XIX Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2020. С. 128-129.



## Додаток К

### Відомості про апробацію результатів дослідження

#### *Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:*

1. VIII Міжнародна науково-методична конференція «Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті болонського процесу», м. Київ, 21-22 вересня 2007 року, очна форма участі, тема доповіді: «Роль вищого образования в создании интеллектуального потенциала государства в условиях стремительного научно-технического прогресса».

2. II Міжнародна науково-практична конференція «Европейская наука XXI века - 2007», м. Дніпропетровськ, 16-31 травня 2007 року, очна форма участі, тема доповіді: «Формування взаємовідносин між молодим викладачем і студентами та їх вплив на результати навчання».

3. VI Міжнародна науково-методична конференція «Викладання психолого-педагогічних дисциплін в технічному університеті: методологія, досвід, перспективи», м. Київ, 13-14 жовтня 2009 року, очна форма участі, тема доповіді: «Психосемантичний аналіз поняття «довіра» в контексті освітнього процесу у технічному ВНЗ».

4. III Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», м. Київ, 22 квітня 2011 року, очна форма участі, тема доповіді «Особенности установления доверия между студентом и преподавателем в техническом вузе».

5. Міжнародна конференція «Потенціал розвитку науки в першій чверті XXI століття», м. Київ, 30 листопада 2013 року, заочна форма участі, тема доповіді: «Исследование уровня социального доверия у студентов технического вуза».

6. Міжнародна науково-практична конференція «Научные исследования современности», м. Київ, 30 жовтня 2014 року, заочна форма участі, тема доповіді: «Довіра між студентом і викладачем як чинник успішного вивчення фундаментальних дисциплін».

7. 8-а Міжнародна науково-технічна конференція «Приборостроение - 2015», м. Мінськ, Білорусь, 25-27 листопада 2015 року, очна форма участі, тема доповіді: «Исследование взаимосвязи саморегуляции и доверия в контексте процесса подготовки специалистов приборостроительной отрасли».

8. IV Міжнародна науково-технічна конференція «Engineering. Technology. Education. Security», м. Велико Тирново, Болгарія, 1-3 червня 2016 року, очна форма участі, тема доповіді: «Study of Social Trust Among the Students of Higher Education Institutions».

9. II Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя», м. Суми, 18-19 лютого 2016 року, очна форма участі, тема доповіді: «Особливості довіри і саморегуляції студентів технічного вищого навчального закладу».

10. XV Міжнародна науково-технічна конференція «Приладобудування: стан і перспективи», м. Київ, 17-18 травня 2016 року, очна форма участі, тема доповіді: «Особливості гуманізації вищої технічної освіти при підготовці фахівців з неруйнівного контролю».

11. XVI Міжнародна науково-технічна конференція «Приладобудування: стан і перспективи», м. Київ, 16-17 травня 2017 року, очна форма участі, тема доповіді: «До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору».

12. XVII Міжнародна науково-технічна конференція «Приладобудування: стан і перспективи», м. Київ, 15-16 травня 2018 року, очна форма участі, теми доповідей: «Екопсихологічні технології в організації освітнього процесу у технічному ВНЗ»; «З досвіду застосування групової екофасилітації в організації практикумів з комп'ютерних дисциплін»; «З досвіду застосування екопсихологічної фасилітації в організації педагогічної практики аспірантів технічного ВНЗ».

13. 8-ма Міжнародна науково-технічна конференція «Сучасні прилади, матеріали і технології для неруйнівного контролю і технічної діагностики машинобудівного і нафтогазовпромишлого обладнання», м. Івано-Франківськ, 14 листопада 2017 року, очна форма участі, тема доповіді: «Психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців з неруйнівного контролю в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі».

14. 1-ша Науково-технічна конференція з міжнародною участю «Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі», м. Люблін, Польща, 24-27 жовтня 2017 року, очна форма участі, тема доповіді: «Формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців з неруйнівного контролю».

15. 2-га Науково-технічна конференція з міжнародною участю «Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі», м. Люблін, Польща, 15-19 жовтня 2018 року, очна форма участі, тема доповіді: «Застосування сучасних методів психолого-педагогічного супроводу в організації навчальних занять для майбутніх інженерів з приладів і систем контролю та діагностики».

16. 3-я Науково-технічна конференція з міжнародною участю «Неруйнівний контроль в контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі», м. Київ, 17-19 вересня 2019 року, очна форма участі, тема

доповіді: «Окремі аспекти розробки навчальних програм для студентів спеціалізації «Неруйнівний контроль, технічна діагностика».

*Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:*

17. Всеукраїнська науково-практична конференція студентів і молодих учених «Детермінанти поведінки і діяльності людини: психологічний аспект», м. Донецьк, 23 квітня 2010 року, очна форма участі, тема доповіді: «Професійна антиципація як важлива складова моделі майбутнього фахівця».

18. Всеукраїнська наукова конференція «Треті сіверянські соціально-психологічні читання», м. Чернігів, 21 листопада 2012 року, очна форма участі, тема доповіді: «Взаємозв'язок рівня довіри та локусу контролю студентів технічних ВНЗ».

19. XX Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційний потенціал української науки – XXI століття», м. Запоріжжя, 20-28 квітня 2013 року, заочна форма участі, тема доповіді: «Довірчий профіль» викладача вищого навчального закладу».

20. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», м. Київ, 26 травня 2017 року, очна форма участі, тема доповіді «Психолого-педагогічний супровід процесу формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців технічної галузі».

21. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», м. Київ, 25 травня 2018 року, очна форма участі, тема доповіді: «Досвід застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять у технічному ВНЗ».

22. Всеукраїнська конференція з міжнародною участю «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми», м. Київ, 31 травня 2018 року, очна форма участі, тема доповіді: «Досвід застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять для студентів технічної спеціальності».